

BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE

EDUCACIÓN

Buenos Aires | Septiembre de 2015



BOLETÍN DE LA ACADEMIA
NACIONAL DE EDUCACIÓN



BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.ºs 98-99



BUENOS AIRES
2015

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.ºs 98-99

Buenos Aires, septiembre de 2015

PROPIETARIO 2015 ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

IMPRESO EN LA ARGENTINA

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ISSN 0327-0637

Pacheco de Melo 2084 (C1126AF) CABA - Argentina

011-4806-2818/8817

ane@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente: Dr. Pedro Luis Barcia
Vicepresidente 1.º: Adalberto Rodríguez Giavarini
Vicepresidente 2.º:
Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto
Prosecretario: Dr. Roberto Manuel Igarza
Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni
Protesorera: Lic. María Sáenz Quesada
Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)
Vocal: Prof. Antonio Francisco Salonia
Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva
Revisor de cuentas: Dr. Jorge Reinaldo Vanossi
Revisor de cuentas suplente: Dr. Pedro Simoncini

PRESIDENTE DE HONOR

Dr. Avelino J. Porto

MIEMBROS DE NÚMERO

Prof. Alfredo M. van Gelderen	1984 ¹¹
Dr. Avelino J. Porto	1984 ²⁷
Prof. Antonio F. Salonia	1984 ²⁸
Dr. Luis R. Silva	1984 ³
Dr. Alberto C. Taquini (h)	1986 ³⁵
Dr. José L. Cantini	1992 ²⁴
Dr. Miguel Petty (S. J.)	1998 ²⁵
Dr. Jorge R. Vanossi	1998 ⁵
Dr. Antonio Battro	1999 ⁹
Dra. Ana Lucía Frega	1999 ¹⁸
Dr. Guillermo Jaim Etcheverry	1999 ³⁰
Ing. Horacio Reggini	1999 ¹³
Dr. Horacio J. Sanguinetti	1999 ²⁰

Dra. María Antonia Ruth Sautu	1999 ²⁶
Dr. Pedro Simoncini	1999 ²
Dr. Marcelo J. Vernengo	1999 ⁷
Dr. Pedro Luis Barcia	2003 ²²
Dra. María Antonia Gallart	2003 ¹⁵
Lic. Juan José Llach	2003 ²⁹
Dr. Ramón Carlos Leiguarda	2006 ⁶
Dr. Julio César Labaké	2006 ³²
Prof. María Saenz Quesada	2006 ¹⁰
Dra. Beatriz Balian de Tagtachian	2009 ²⁹
Dr. Alieto Aldo Guadagni	2009 ³⁶
Dr. Roberto Manuel Igarza	2009 ³¹
Dr. Horacio Alcides O'Donnell	2009 ³⁷
Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini	2009 ¹²
Prof. Marta Beatriz Royo	2009 ¹
Dra. Luisa Margarita Schweizer	2009 ¹⁹
Dr. Abel Albino	2011 ⁴
Dr. Hugo Oscar Juri	2011 ⁴⁰
Prof. Dr. Jorge A. Ratto	2011 ²¹
Dra. Marita Carballo	2013 ³⁴
Dr. Héctor Masoero	2013 ³³
Dr. Abel Posse	2013 ²³
Lic. María Clara Rampazzi	2013 ¹⁶
Dra. María Paola Scarinci de Delbosco	2013 ¹⁴
Lic. Juan A. Torrella	2013 ⁸

El año es el de la sesión en que fue electo académico y establece la antigüedad. El número en el extremo derecho indica el sitio que le corresponde en la sucesión académica.

SITIALES

Domingo F. Sarmiento Académico Presidente

1. Onésimo Leguizamón
2. Francisco Berra
3. José Manuel Estrada
4. Rodolfo Rivarola
5. Ricardo Rojas
6. Juan María Gutiérrez

7. Carlos Octavio Bunge
8. Ernesto Nelson
9. Juan B. Terán
10. Osvaldo Magnasco
11. Adolfo van Gelderen
12. Bernardino Rivadavia
13. Víctor Mercante
14. Vicente Fatone
15. Carlos Saavedra Lamas
16. Saúl Taborda
17. Joaquín V. González
18. Sara Chamberlain de Eccleston
19. Juan Mantovani
20. Rodolfo Senet
21. Luis Jorge Zanotti
22. Nicolás Avellaneda
23. Bartolomé Mitre
24. Jorge Eduardo Coll
25. Rosario Vera Peñaloza
26. José D. Zubiaur
27. Manuel Belgrano
28. Esteban Echeverría
29. Luz Vieira Méndez
30. Pedro Scalabrini
31. Juan Cassani
32. José María Torres
33. Juana Manso
34. Enrique Romero Brest
35. Bernardo Houssay
36. Antonio Sáenz
37. Pablo A. Pizzurno
38. Carlos N. Vergara
39. Alfredo Ferreira
40. Alfredo D. Calcagno

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Alejandro Jorge Arvía

Dr. Alberto Pascual Maiztegui

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

Soledad M. Ardiles Gray de Stein (en Tucumán – Argentina)
John Brademas (en Estados Unidos)
Miguel Brechner Frey (en Uruguay)
Patricio Colombo Murúa (en Salta – Argentina)
Ricardo Díez Hochleitner (en España)
Pierre Lena (en Francia)
Catalina Méndez de Medina Lareu (en Corrientes – Argentina)
Francisco Muscará (en Mendoza – Argentina)
César Pelli (en Estados Unidos)
Miguel Ángel Yadarola (en Córdoba – Argentina)

ACADÉMICA HONORARIA

Dra. Alicia Camillioni

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo Nassif
Prof. Américo Ghioldi
Dr. Jaime Bernstein
Dr. Mario Justo López
Dr. Antonio Pires
Prof. Plácido Horas
Prof. Luis Jorge Zanotti
Ing. Alberto Costantini
Dr. Adelmo Montenegro
Dr. Oscar Oñativia
Prof. Regina Elena Gibaja
Dr. Emilio Fermín Mignone
Prof. Jorge Cristian Hansen
Dr. Luis Antonio Santalo
Dr. Gabriel Betancourt Mejía
Dr. Héctor Félix Bravo
Dr. Ing. Hilario Fernández Long
Dr. Juan Carlos Agulla
Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest

Dr. Horacio Rodríguez Castells
Prof. Élica Leibovich De Gueventter
Dr. Horacio J. A. Rimoldi
Dr. Gregorio Weinberg
Dr. Fernando Martínez Paz
Prof. Ana María Eichelbaum De Babini
Dr. Fernando Storni S. J.
Prof. Berta Perelstein de Braslavsky
Prof. Mabel Manacorda de Rosetti
Dr. Jorge Bosch
Dr. Pedro J. Frías
Dr. Humberto A. Petrei
Prof. Alberto Raúl Dallo
Mons. Guillermo Blanco
Ing. Marcelo Sobrevila
Prof. Rosa Moure De Vicien
Prof. Cristina Elvira Fritzsche
Prof. María C. Agudo de Córscico
Dr. Ernesto Joaquín Maeder

COMISIÓN DE PUBLICACIONES Y BIBLIOTECA

Coordinador: Ac. Antonio F. Salonia
Integrantes: Ac. Pedro Luis Barcia
Ac. María Sáenz Quesada
Ac. Roberto Manuel Igarza
Ac. Horacio Reggini

Boletín de la Academia Nacional de Educación (BANE)

Director: Ac. Pedro Luis Barcia

Consejo Asesor de Referato: Ac. Antonio F. Salonia
Ac. Roberto Manuel Igarza
Ac. Horacio Reggini
Ac. María Sáenz Quesada

*La Academia Nacional de
Educación agradece al Banco
Santander Río su generosa con-
tribución que ha posibilitado la
edición de la obra.*

SUMARIO

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

Incorporación del Ing. Miguel Brechner Frey	
Discurso de presentación	
Ac. Horacio C. Reggini	15
Cómo integrar tecnología y pedagogía. Un desafío para la educación. Plan Ceibal Uruguay	
Ac. Miguel Brechner Frey	19
Incorporación del Dr. Patricio Colombo Murúa	
Discurso de presentación	
Ac. Jorge Reinaldo Vanossi	21
La educación argentina: un debate inconcluso	
Ac. Patricio Colombo Murúa	35
Incorporación del Dr. Francisco Muscará	
Discurso de presentación	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	57
Política y educación en Mendoza desde el terremoto (1861) hasta el Congreso Pedagógico (1988)	
Ac. Francisco Muscará	63

LA EDUCACIÓN, HOY

La formación docente	
Ac. Guillermo Jaim Etcheverry.....	91
Aspectos educativos de la provincia de San Luis	
Dr. Marcelo Sosa	111
El maestro como autoridad	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	113
La preformación del investigador	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	123
Palabras del Prof. Antonio F. Salonia en la U. N. de Cuyo	
Ac. Antonio F. Salonia	149

Declaraciones	153
Publicaciones de la Academia.....	157
Publicaciones de los académicos.....	161

Simposios y congresos

Participación de la ANE en la Feria Internacional del Libro 2015.....	193
La Academia Nacional de Educación en sus treinta años de vida en democracia.....	203
Jornada de Arte 2015: “Educación y Posgrados en Arte”	227
Jornada en Córdoba “Hablemos de educación”	228
Segundo simposio Oprenar “¿Cómo prevenir el narcotráfico?”.....	229
Conclusiones finales Dr. Eduardo de Zavallía	233

Necrológicas

Ernesto J. Maeder.....	241
------------------------	-----

Noticias

Distinción “Maestro Ilustre de la Educación Argentina”.....	243
Nuevo Miembro Correspondiente en la provincia de Mendoza	249
Premio “Domingo Faustino Sarmiento”	250
Distinción al <i>Mapa de sitios electrónicos confiables</i>	250
Se presentó en Santiago del Estero el libro <i>Treinta años de educación en democracia</i> , de la ANE.....	251
Auspicios de la Academia Nacional de Educación	251
Participación y representaciones académicas.....	252
Normas editoriales para la presentación de trabajos destina- dos al <i>BANE</i>	257
Información sobre la Academia Nacional de Educación	263

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

INCORPORACIÓN DEL ING. MIGUEL BRECHNER FREY* Discurso de presentación

AC. HORACIO C. REGGINI

Presidente Académico Pedro Luis Barcia, Miembros Académicos de la ANE y Miembro Académico Correspondiente en la República Oriental del Uruguay de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina, Miguel Brechner.

Agradezco al señor presidente y a los académicos colegas el haberme asignado la tarea, honrosa por cierto, de ofrecer el discurso de recepción al Ing. Miguel Brechner como Miembro Académico Correspondiente en la República Oriental del Uruguay de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina.

Como es de estilo, he de destacar su amplia trayectoria y explicar por qué nuestro cuerpo comenzó a analizar su posible designación en octubre de 2013.

Miguel Brechner, nacido en 1953 en Montevideo, ha desarrollado —y desarrolla en la actualidad— una vasta labor cultural orientada, básicamente, en tres direcciones: primero, el ejercicio de la profesión, que incluye actividades como funcionario; segundo, su preocupación por la educación, cuyo cenit lo constituye la creación, organización y dirección del Plan Ceibal; y en tercer lugar, la difusión cultural.

En el primer caso, egresó como ingeniero electricista opción Comunicaciones, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, en 1976. Tam-

* La incorporación del Ing. Miguel Brechner Frey tuvo lugar el 17 de diciembre de 2014, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico presidente, Pedro Luis Barcia.

bién obtuvo los títulos de BSc en Ingeniería Eléctrica, en el King's College, University of London, UK, y de MSc en Telecomunicaciones, en el Imperial College, University of London, UK.

Asistió además al curso Estrategia de Negociaciones en la Escuela de Negocios Kellogg's, de Northwestern University, Evanston, Chicago.

Tras un breve periodo en el ejercicio libre de su profesión, se desempeñó, entre 1978 y 1980, en el Departamento de Ingeniería de Antel.

En 2005 asumió la presidencia del Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU).

En 2007 fue designado Director de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), y ese mismo año también, Presidente del Consejo Directivo del Plan Ceibal, 2007.

Miguel Brechner es también un *causer* (palabra inglesa de difícil fonética que designa a una persona que produce resultados positivos o que hace que algo conveniente suceda).

Miguel Brechner es un educador-hacedor. Así se presenta él en las reuniones de trabajo. Lo ha demostrado con creces, primero como presidente de LATU y, desde hace varios años, como presidente de Ceibal.

Creo oportuno hoy explicar más acerca del Laboratorio Tecnológico del Uruguay. El LATU es una organización creada en 1965 como fruto del esfuerzo conjunto de los sectores oficial y privado. Inicialmente se lo llamó Laboratorio de Análisis y Ensayos, aunque más tarde, en 1975, se comenzó a utilizar la actual denominación. Su misión es impulsar el desarrollo sustentable del país y su inserción internacional a través de la innovación y de la transferencia de soluciones de valor en servicios analíticos, metro-lógicos, tecnológicos, de gestión y evaluación de la conformidad, de acuerdo con la normativa aplicable. El LATU es persona de derecho público no estatal, y lo administra un directorio integrado por un representante del Poder Ejecutivo (Ministerio de Industria, Energía y Minería), que ocupa la presidencia, y dos representantes

de la Cámara de Industrias del Uruguay y del Banco República, en calidad de directores.

Ceibal es un plan del Gobierno Nacional de la República Oriental del Uruguay que tiene como objetivo construir aprendizajes y difundir información informática relevante a toda la comunidad. En su acción de inclusión tecnológica y social ha entregado computadoras a todos los alumnos y maestros de las escuelas del Uruguay.

El Uruguay se convirtió, gracias a la gestión de Brechner y a la dedicación y competencia de sus colaboradores, en la primera nación del mundo en ofrecer una plataforma digital a toda la comunidad educativa, transformando lo que era un privilegio en un derecho. Este ejemplo de equidad ha sido reconocido internacionalmente y se ha convertido en el modelo “uno a uno” a seguir en numerosos países. Además, ha promovido la capacitación docente y la innovación, necesarias para las nuevas pedagogías de la era digital y el desarrollo de nuevas capacidades cognitivas en los alumnos de las más diversas procedencias.

Con su personalidad fuerte y sensible a las necesidades y urgencias de la educación del Uruguay —tema que, insisto, es el eje en torno del cual giran con preferencia sus intereses— ha logrado superar muchos de los obstáculos que en otros países han retrasado la plena ejecución de proyectos similares.

En este sentido, Brechner se ha convertido en un paladín de la excelencia educativa en todos los niveles, desde la provisión en tiempo y forma de los servicios tecnológicos necesarios, hasta el apoyo a investigaciones de largo plazo y de avanzada en este campo en expansión: programación, robótica, videoconferencias.

Ha participado en variadas tareas comunitarias y ha liderado cargos importantes durante muchos años.

Por la sumatoria de este vasto friso de los intereses culturales y educativos que he destacado, y también por tratarse de una persona que goza de “concepto público de intachable honorabilidad”, requisito *sine qua non* —según establece el artículo 5.º del Esta-

tuto de esta Academia—, es que esta institución, en su sesión plenaria del 7 de abril de 2014, decidió, por unanimidad, designarlo Académico Correspondiente en la República Oriental del Uruguay. Por tanto, en nombre del señor Presidente, en el de mis cofrades y en el mío propio, le doy, pues, mi más cálida y cordial bienvenida.

Su probidad moral, su compromiso social, su talento educativo y científico lo hacen acreedor de nuestro mayor reconocimiento, por todo lo cual ha sido designado Académico Correspondiente en la República Oriental del Uruguay de la Academia Nacional de Educación de nuestro país.

CÓMO INTEGRAR TECNOLOGÍA Y PEDAGOGÍA.
UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN.
PLAN CEIBAL URUGUAY

AC. MIGUEL BRECHNER FREY

Puede acceder al material expuesto en formato video desde el Canal Sarmiento (Plataforma YouTube):

<https://www.youtube.com/watch?v=xTzlMjnZGaM>

INCORPORACIÓN DEL
DR. PATRICIO COLOMBO MURÚA*
Discurso de presentación

AC. JORGE REINALDO VANOSSI

Del monumental currículum vitae de Patricio Colombo Murúa, pletórico de creaciones y realizaciones, con el fin de una presentación, tan solo cabe expresar la jugosa sustancia de sus múltiples y variados contenidos, para lo que en prieta síntesis vamos a exponer ante los presentes, de conformidad con el ritual que tradicionalmente llevan a cabo las Academias; aunque va de suyo que todos lo conocemos en su cabalidad. El Dr. Patricio Colombo Murúa nació el 2 de julio de 1941 en Salta, principal escenario de su intensa vida familiar y profesional. Se graduó de abogado en la Universidad Nacional de Buenos Aires, para volcarse con amor y pasión a la docencia y a la investigación en la Universidad Católica de Salta (UCASAL), en cuya Facultad de Derecho ocupa el sitio de profesor titular de Derecho Político (desde 1992 hasta la actualidad), a la par que mantiene su condición de profesor titular de Ciencias Políticas; sin perjuicio de su complementación con el derecho privado cuando fue profesor titular de Contratos (1974-1978).

Participó —además— en la Universidad de Buenos Aires (1980-1982), en cuya Facultad de Derecho se desempeñó en la Cátedra de Economía Política como profesor adjunto, lo que le permitió ampliar su dedicación a los terrenos de la economía y de las finanzas. Sus inconmensurables ansias de adquisición de mayores pertrechos para la docencia lo acercaron a la carrera de

* La incorporación del Dr. Patricio Colombo Murúa tuvo lugar el 12 de marzo de 2015 en el Teatro de la Fundación Salta, en la ciudad de Salta, con la presencia del Ministro de Educación de la Provincia. Presidió el acto el académico presidente, Pedro Luis Barcia.

Comunicación Social, en la Universidad del Salvador, en Buenos Aires, durante el periodo 1979-1981, con particular inclinación por las problemáticas sociales.

Pero su gran amor pedagógico fue siempre el *alma mater* de la Universidad Católica de Salta, y así lo demuestran los hechos. Veamos pues:

Su gran capacidad organizativa la puso de manifiesto liminarmente con dos encuentros internacionales en Salta previos a su designación como rector de la UCASAL: el 1.^{er} Encuentro Nacional de Medios de Comunicación en 1969 y el 2.^o Encuentro sobre Medios de Comunicación en 1973, los que contaron con la presencia de 120 invitados especiales extranjeros y del Sr. Embajador de los EE. UU. en la Argentina.

Tiene una acendrada experiencia como disertante, ha pronunciado numerosas conferencias en la Argentina y en el extranjero. Algunas de las más importantes fueron las dadas en la Escuela de Economía y Negocios de Valencia, sobre la formación de Líderes, como la dictada el 26 de enero de 1999; y en la Fundación Ética y Economía de Valencia, sobre las causas de las crisis económicas (año 2009).

En la Universidad Autónoma del Sur, Chile, y luego en la Universidad Federal de Blumenau dictó un seminario sobre economía del Turismo; en la Universidad de Parma disertó sobre la Constitución Argentina reformada. En el ciclo Conociendo la Argentina, organizado por la Sociedad Italia Argentina y por la Embajada Argentina en Italia, ofreció una serie de disertaciones llevadas a cabo en la Universidad de Bolonia, sobre economía argentina; en el Word Trade Center de Génova habló sobre las perspectivas para inversores en la Argentina, y en el auditorio de la *Fiera* de Verona desarrolló una charla sobre la cultura nacional.

En Perugia, el 17 de noviembre de 2006 disertó sobre “*Giovani ed Istituzioni Scolastiche a Confronto*”, patrocinado por el Ufficio Scolastico Regionale per L’Umbria, la Banca Etruria y la Escuela de Economía de Perugia. En esa fecha dio una segunda

conferencia titulada: “*La Globalizzazione ¿un problema o una risorsa?*”, como así también el 21 de noviembre en el Aula Magna del Instituto Aldo Capitini, habló sobre “*Etica ed ampresa-bilancio sociale*”.

El Dr. Colombo Murúa es un incansable emprendedor de infinidad de iniciativas: colaboró en la Organización de las XXI Jornadas Latinoamericanas de Derecho Tributario organizadas por la Associazione Italiana per il Diritto Tributario Latinoamericano (AIDTLA) realizadas en Barcelona y en Génova entre el 31 de agosto y el 6 de septiembre de 2002.

Organizó, en su carácter de rector de la UCASAL, tres cursos dedicados a la Joint Venture Italo-Argentina junto con la Cámara Ítalo-Argentina de Comercio y la Universidad de Génova, Italia, en las que participaron más de setenta juristas y empresarios italianos y numerosos invitados argentinos.

En Asís firmó un Convenio entre la UCASAL y el Centro Italiano de Estudios Superiores sobre el Turismo y la Promoción Turística, que culminó en un Proyecto Alfa financiado por la Comunidad Europea; como así también en “*Modelli e Strumenti Didattici per la Formazione dei Manager Turistici Dell'América Latina*”. Sobre esta base se preparó el Curso de Economía del Turismo en la modalidad a distancia, dirigido, en los aspectos vinculados con la tecnología educativa, por profesionales de la UCASAL que trabajaron en Asís durante siete meses.

Fue fundador del Movimiento Mundial de Escuelas de Ética y Economía (a instancias de S. S. Juan Pablo II en el Vaticano, en el año 2001) y participó como expositor en el 1.º y 2.º Foro Mundial en Roma y Bassano del Grappa. Organizó el 3.º Foro Mundial en Buenos Aires con invitados y expositores de setenta países, realizado los días 29, 30 y 31 de agosto de 2005, cuya apertura fue realizada por el entonces Vicepresidente de la Nación, Sr. Daniel Scioli.

Como rector de la Universidad Católica de Salta, impulsó una campaña de conferencias para enriquecer el medio cultural

salteño, entre las que se destacan: Conferencias dictadas por el decano de la Facultad de Filosofía de Yale, Dr. Ferrater Mora, sobre Identidad Latinoamericana (1986); conferencias dictadas por el Dr. Rafael Caldera (expresidente de Venezuela, en 1990). Conferencias dictadas por los expresidentes: Arturo Frondizi, Ítalo Argentino Luder, Carlos Menem, Fernando de la Rúa y por la entonces senadora Cristina Fernández de Kirchner. Y también por embajadores y representantes diplomáticos de varios países como Italia, España, Alemania, Francia, Chile, China y otros países asiáticos. Y por el presidente de la Corte Internacional de Justicia de la Haya, Dr. Nagendra Singh.

Asimismo, por rectores de universidades extranjeras: Universidad Autónoma Austral y del Mar (de Chile), por el cardenal Tarcisio Bertone, Secretario de Estado del Vaticano, por el rector de la Universidad de Bolonia, Dr. Roversi Monáco, entre otros.

Convocó a diversas personalidades argentinas y extranjeras de gran jerarquía intelectual en los distintos ámbitos científicos, culturales, educativos, económicos y sociales, como Peter Fabian del Instituto Max Planck; el Dr. Victor Uckmar; el Sr. José Sanchis Alcover; Antonio Freije Uriarte, de la Universidad de Deusto; Giorgio Mottura, Presidente de Finsiel, Italia; el Prof. Giovanni Peronni, Director del Centro Italiano de Estudios Superiores sobre el Turismo y Promoción Turística de Asís, dependiente de la Universidad de Perugia.

En otro orden de su fecunda producción e inagotable laboriosidad intelectual, cabe destacar la concerniente al fruto de su pluma, con publicaciones, como el *Curso de Derecho Político* (1.º edición: Abeledo Perrot), Buenos Aires y varias ediciones posteriores (Editorial Virtudes, Salta, 2002/4).

Otras obras del Dr. Patricio Colombo: *Tras las Huellas de Moisés*, Editorial EUCASA, Salta, 1999. *Historias y Leyendas de Grecia Antigua*, Editorial Biblioteca de Textos Universitarios, Salta, 2001.

El Príncipe de Maquiavelo, jugosamente comentado por Patricio Colombo, Editorial Universitaria Virtudes, Salta, 2013. *Comentario a la Obra El Alma de la Toga*, de Ángel Ossorio, Editorial Universitaria Virtudes, 2014 (en imprenta). *La Universidad Católica de Salta 1993-2003*, Editorial Manrique Zago, año 2003.

También ha publicado en coautoría con el Dr. Riccardo Riccardi: *El arte de decidir: Transformando las ideas en acción*, Editorial Hanne, Salta, 2008, traducido al idioma italiano como *L'arte di decidere: Trasformando le idee in azioni*, Editorial Franco Angeli Milano, Italia, 2009. *El arte de vender la decisión: Transformando los ejecutores en protagonistas*, Editorial Hanne, Salta, 2009. *Inteligencia Comunicacional: La herramienta que potencia la conducción*, Editorial Hanne, Salta, 2010. *Otro Estado para un Nuevo País*, Editorial Macchi, Buenos Aires, 2000.

Prologó, entre otros libros, los siguientes: *El arquitecto del Desarrollo Humano y Organizacional*, de Riccardo Riccardi y Jorge López, Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1995. *Inteligencia Competitiva en los negocios y en las organizaciones*, de Riccardo Riccardi y Leonel Cezar Rodrigues, Ediciones Macchi, Buenos Aires, 2003. *La Sociedad Participativa*, del pensador italiano Pier Luggi Zampetti, Ediciones EUCASA.

El Dr. Patricio Colombo Murúa, fundó o impulsó la creación de editoriales universitarias, como la Biblioteca de Textos Universitarios creada por Resolución Rectoral 89/90 de UCASAL, cuyo objetivo –cumplido con generosidad– era publicar las investigaciones de los profesores e investigadores de la UCASAL.

Asimismo, ha realizado coediciones con El Fondo de Cultura. La 2.^a edición de Rubén Darío, *Poesías* (se trata de poesías inéditas del gran bardo, comentadas por investigadoras salteñas. La primera edición la realizó EUCASA en 1999, en Salta).

Ediciones de libros de distinguidos intelectuales y profesores universitarios de los EE. UU. Ejemplos: *Bibliografía y otras cuestiúnculas Sorjuaninas*, de Georgina Sabat de Rivers y *Diosas, Demonios y Debate: Las Armas Metafísicas de Sor Juana*,

de Linda Egan. De Italia: *El Desarrollo Humano*, del rector de la Universidad Gregoriana de Roma, Franco Imoda S. J. (el Dr. Colombo Murúa presentó esta obra traducida en Salta, en la Embajada Argentina en el Vaticano, en el año 2002); *Más allá del Poder. Discurso sobre el Liderazgo*, del profesor de la Universidad de Milán, Giancarlo Trentini, de 2005; *La Sociedad Participativa*, de Pier Luigi Zampetti, profesor de Derecho Constitucional de Génova, prologado por el Dr. Colombo Murúa.

Con la Fundación García Arévalo de la República Dominicana, se publicó la *Antología de Textos Colombinos*, en 1993.

Se han editado libros de poetas, literatos, investigadores y profesores salteños: *Breve Inventario Poético*, de Raúl Aráoz Anzoátegui; *Vía Crucis*, de Clara Saravia Linares; *El Diablito del Cabildo*, de Ernesto M. Araóz, 1991, etc. El equipo de la editorial, preparó la reedición de la *Obra Completa*, de Juan Carlos Dávalos realizada por el Senado de la Nación.

En síntesis, como resultado de ese esforzado impulso, los números arrojan que la Editorial de la Universidad Católica de Salta (EUCASA), lleva publicado más de cien títulos; y la Editorial Virtudes ha publicado ciento veinte títulos. Son libros escritos generalmente por profesores de Derecho, de Ciencia Política o de Relaciones Internacionales de las universidades de la región NOA.

Otro capítulo merecen los antecedentes profesionales del Dr. Colombo Murúa entre 1965 y 1969, en el Gobierno de la Provincia de Salta. Fue apoderado de la provincia de Salta para las gestiones económico-administrativas y jurídicas en la Ciudad de Buenos Aires. En este cargo, entre otras cosas, negoció aumentos en la coparticipación federal.

Se desempeñó como director de la Casa de Salta en Buenos Aires, desde donde tramitó la asignación de fondos de Vialidad Nacional destinados a la mejora de la infraestructura vial salteña. Como apoderado del Banco de la Provincia de Salta, negoció la adquisición de la primera sede del Banco en Buenos Aires.

Como Director General de Turismo de Salta, dirigió el 1.º Plan de Turismo de la provincia liderando un equipo multidisciplinario y con expertos internacionales. El plan incluía: una fuerte promoción en los centros emisores de turismo, programación de congresos y seminarios y la realización de actos culturales en la provincia.

La filmación de cortos publicitarios que fueron financiados por el INCAA, por Ferrocarriles Argentinos y por el Fondo Nacional de las Artes y se difundieron en todo el territorio argentino y en el exterior. Campañas de prensa en medios locales y extranjeros. Captación de inversiones para la construcción de nuevos hoteles y desarrollo de la infraestructura turística receptiva que incluyó convenios para la construcción y administración de las hosterías de Cachi (incluida la estación de servicio), de Cafayate (ampliación), de San Carlos y de Rosario de la Frontera. Todos con el Automóvil Club Argentino. Preservación del patrimonio cultural (fondos para la conservación de edificios históricos; Casa histórica de Arias Rengel y fondos para la construcción del Museo de Antropología de Salta).

Formación de recursos humanos donde se destaca el plan de revalorización del trabajo artesanal (capacitación en diseño y emprendedurismo artesanal), organización de muestras permanentes en Buenos Aires y apertura de mercados en Japón, Alemania e Italia.

Organización del turismo receptivo. Convenios con la República del Paraguay (apertura de alternativa de transporte aéreo para turistas europeos que transportaba LAP hasta Asunción - Cataratas del Iguazú - Salta). Negociación con Austral Líneas Aéreas y empresas locales de transporte terrestre y hotelería de los paquetes turísticos de Jetset.

Restauración y puesta en marcha a plena ocupación del Hotel Termas de Rosario de la Frontera.

Cabe destacar que en el periodo 1970-1973 ejerció el cargo de secretario de Estado de Seguridad Social de la Provincia de Salta.

Desde allí impulsó la formulación y evaluación de los siguientes planes sociales: Construcción de 3700 viviendas por el sistema de ayuda mutua con financiación provincial. Elaboración y desarrollo del plan de viviendas y urbanización a través del Instituto Provincial de la Vivienda (se licitaron más de 12.000 viviendas). Colonización con entrega de tierras (70.000 ha) a comunidades aborígenes con apoyo para la enseñanza de la agricultura. Apertura del Instituto del Seguro de Salta (obra social de los empleados provinciales) y de sus coberturas sociales a la población de la provincia. El plan alimentario y de salud materno-infantil ejecutado a través de este Instituto, cuya cobertura alcanzaba a toda mujer embarazada y hasta el primer año de vida del niño. Este plan fue evaluado con impactos positivos en la reducción de la mortalidad infantil. Plan bilingüe de enseñanza del castellano a comunidades aborígenes realizado a través de Radio Nacional (en el norte salteño). Apoyo a la orden franciscana para la educación de los aborígenes. Normalización de los recursos de la Caja de Jubilaciones de la provincia.

Hombre de Estado y funcionario ejemplar, el Dr. Colombo Murúa fue Interventor del Banco de Préstamos y Asistencia Social de Salta (1970/1971) donde dio solución definitiva al problema del déficit crónico de esta institución crediticia. Durante su gestión se triplicaron los créditos sociales, se generó una línea de crédito para artesanos y pequeños empresarios y se dio una importantísima ayuda social a la población más necesitada disponiendo un plan de becas a los egresados del nivel medio que desearan acceder a la universidad y no tuviesen los medios para afrontar ese desafío.

Hombre de múltiples inquietudes, se prodigó con abnegada dedicación; y así, entre 1974 y 1977, fue asesor de la Cámara Salteña de Agencias de Viaje. Impulsó desde allí la continuación del Plan Integral de Turismo como asesor *ad honorem* del Gobernador.

Pero su mayor enjundia estuvo volcada al espacio universitario:

En 1974 fue profesor de Contratos Civiles en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL, docente de Nivel Medio en la Escuela de Comercio N.º 2 de Salta y en colegios de la provincia.

En 1975, en la Universidad Católica de Salta, fue secretario académico de la Facultad de Derecho. Desde ese cargo impulsó la modificación del plan de la Carrera de Derecho y se establecieron las primeras normas de selección de docentes.

En 1977, en la Universidad Católica de Salta fue decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas. Posteriormente se desempeñó como secretario general de la Universidad y como miembro integrante del Directorio.

Brindó su colaboración en otros ámbitos de la patria, aportando su sapiencia y experiencia. Entre 1981 y 1983, en el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Cruz, se pueden destacar las siguientes acciones: Implementó los proyectos internacionales EMER para educación de nivel primario y EMETA para nivel secundario. Fue la primera provincia que habilitó los establecimientos de este Plan. Por convenio, llevó la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) a Río Gallegos e inició el trámite para la creación de la Universidad Provincial de Santa Cruz. Impulsó la construcción de numerosos establecimientos escolares y la refacción y equipamiento de todos los existentes. Aplicó el sistema de concursos para las designaciones docentes. Mejoró sustantivamente el nivel del salario docente. Dejó elaborado un plan educativo integral. Aplicó el Proyecto 13 (designación de profesores por cargo) a todas las instituciones escolares de nivel medio de la provincia de Santa Cruz.

Entre 1983 y 1986 estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación de la Nación.

Durante 1985 fue designado asesor del Ministro de Educación de la Nación integrando su gabinete.

En 1986, en la Municipalidad de la ciudad de Salta, fue asesor del Intendente. Desde allí impulsó y participó en la planificación de los nuevos circuitos de transporte público y preparó un proyecto de conservación del patrimonio arquitectónico salteño.

Desde 1986 a 2006, la Universidad Católica de Salta lo contó como su rector. De su gestión merecen destacarse grandes realizaciones que son la más cabal demostración del trípode de su jerarquizada personalidad: aptitud, vocación y dedicación. Veamos algunos datos ejemplares: eliminó el importante déficit de la institución y canceló las deudas logrando que el primer ejercicio fuera superavitario. Organizó la administración implementando sofisticados sistemas informáticos de administración universitaria, contabilidad, cobro de cuotas, registro, control académico, servicios al alumno e información. Planificó e implementó el primer sistema de “educación a distancia” universitario de la Argentina, que llegó a tener 192 unidades de gestión en todo el territorio argentino y convirtió a la Universidad Católica de Salta en una institución de vanguardia en tecnología educativa. Hacia el año 2006 era la universidad privada de mayor dimensión de la Argentina, con más de veintiocho mil alumnos de grado y posgrado y con más de treinta y cinco mil cursantes en diversas ofertas de Extensión Universitaria. Orientó la universidad hacia la satisfacción de la demanda originada por la base productiva de la provincia con nuevas carreras. Planificó y formalizó una apertura internacional inédita en el país logrando dobles titulaciones con universidades de Chile. En ese país trasandino también dictó posgrados de la Universidad salteña en tres universidades de Chile (en la Universidad Arturo Pratt, de Iquique; en la Universidad Autónoma del Sur y en la Universidad del Mar, de Viña del Mar). En el Perú y en el Brasil también se dieron posgrados de la UCASAL.

Además, estableció contactos y acciones con universidades de Europa, Estados Unidos y Asia (por ejemplo, se dieron en Salta cuatro diplomaturas de la Universidad de Georgetown y doctorados de Derecho de Castilla La Mancha y de Economía y Negocios

de Sevilla, posgrados de Alta Dirección de Empresas de la Universidad de Deusto) y se firmaron convenios para la implementación de diversas maestrías y otros posgrados en la modalidad a distancia (con la Universidad Carlos III de Madrid-Editorial Santillana).

En el área de extensión universitaria se realizó una intensa campaña de actualización, capacitación permanente y formación de empresarios, profesionales, docentes y tecnólogos que abarcó a más de treinta mil personas.

En el campo de la investigación, se realizaron los proyectos de creación de un centro de secado de productos orgánicos —tabaco y pasas de frutas— con el INTA, que han generado gran innovación en este campo. También en el campo informático se trabajó en investigación generándose las carreras de Ingeniería Informática. Se creó el Centro Informático que realizó la capacitación de los docentes, técnicos y usuarios del anillo informático de fibra óptica de la provincia de San Luis.

Se hizo una fuerte labor de investigación en Tecnologías Educativas convirtiendo a la institución en “universidad líder” en el tema.

Se hicieron investigaciones de tecnologías adecuadas que concluyeron en planes concretos de construcción de casas para la población más humilde de la provincia (proyecto Ecosol realizado en Rosario de Lerma para sesenta familias y proyecto Dragones para más de ciento veinte familias integrantes de los pueblos originarios del norte salteño).

Estas realizaciones se hicieron siguiendo una rigurosa planificación quinquenal, cuyas etapas de formulación y ejecución eran sometidas a una evaluación externa, realizada por consultores reconocidos.

De su vasta hoja de vida no pueden preterirse menciones referentes a su merecida condición de miembro de fundaciones, sociedades científicas y entidades de bien público nacionales y extranjeras. Citaremos algunas distinciones: Fellow de la Word Innovation Foundation, el 28 de marzo de 2002.

Miembro fundador del Movimiento Mundial de Ética y Economía, entidad creada bajo los auspicios de S. S. Juan Pablo II en 2001. Secretario de la Institución Amigos del Libro (fundada por Enrique Larreta). Creador del proyecto de Educación Radial y alfabetización para aborígenes con el equipo educativo de Radio Nacional, en la década de los sesenta. Miembro de honor del Club de Economía y Dirección de Valencia (en 1998).

Fue creador de la Fundación Ética y Economía en 2006. Algunos de los proyectos destacables son: Carrera de Locutor Nacional, dictada desde el año 2008 por convenio con el ISER (Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica, dependiente del COMFER - Presidencia de la Nación) en la Municipalidad de General Güemes, provincia de Salta. Plan de especialización informática y tecnológica para mayores de 18 años (en convenio con la provincia de Salta) por el cual se capacitó a cerca de tres mil personas. La Fundación, además, produjo el formato televisivo de los cursos de informática básica que se difundieron a través de la Red Informática, Cultural y Educativa de Salta de manera gratuita. Proyecto de Bachillerato a distancia para adultos: se realizó una experiencia muy exitosa entre 2007 y 2011 que culminó con 310 egresados. Se está evaluando la experiencia y preparando una nueva edición del Bachillerato. Proyecto “socializando la apicultura”, de capacitación y desarrollo apícola para comunidades aborígenes y criollas del Departamento de Rivadavia Banda Norte, provincia de Salta. Se hizo la experiencia previa de instalar 150 colmenas en Rivadavia Banda Sur, para determinar el potencial. La inversión la realizó la Escuela de Ética y Economía de Bassano, Italia.

Desde 1987 es académico del Instituto San Felipe y Santiago de Estudios Históricos de Salta, que es una prestigiosa institución con una trayectoria investigativa de 70 años, de la cual es presidente a partir de mayo de 2014.

Ha sido galardonado con numerosos y significativos premios y distinciones, de los que cabe resaltar el premio Medalla de Oro a la Cultura Italiana en la Argentina, patrocinado por el Ministerio

de Bienes y Actividades Culturales de Italia y la Sociedad Italia Argentina y entregado por el S. E. el señor Embajador de Italia Giovanni Jannuzzi; el Premio Fray Mamerto Esquiú, otorgado por el Consejo de Cultura del Arzobispado de Córdoba y entregado por el Dr. Pedro Frías; y la designación de Miembro de Honor por el Club de Economía y Negocios de Valencia, España, con diploma y medalla entregadas por el Presidente del Club Sr. José Sanchis Alcover.

Mucho más se podría subrayar de este gran patriota argentino y prohombre de su terruño salteño; pero basta con destacar que un justiciero reconocimiento a tan proficua actuación en la cultura nacional ha sido su consagración como Miembro Correspondiente de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires desde el 19 de marzo de 2014 con el beneplácito general de todos sus miembros.

Señoras y señores:

La Academia Nacional de Educación se enriquece con el ingreso del Dr. Patricio Colombo Murúa como Académico Correspondiente, de tan eminente ciudadano y educador que nos enorgullece a la legión de amigos y admiradores que, conocedores de su límpida trayectoria y de sus dotes intelectuales, estamos seguros del éxito y del acierto que nos brindará al contribuir en la respuesta a los complejos desafíos que aguarda a nuestra corporación. ¡Bienvenido sea, doctor Patricio Colombo Murúa!

LA EDUCACIÓN ARGENTINA: UN DEBATE INCONCLUSO

AC. PATRICIO COLOMBO MURÚA

Muchas cosas asombrosas existen y, con todo, nada más asombroso que el hombre. [...] Se enseñó a sí mismo el lenguaje y el alado pensamiento, así como las civilizadas maneras de comportarse y también, fecundo en recursos, aprendió a esquivar bajo el cielo los dardos de los desapacibles hielos y los de las lluvias inclementes. Solo de la muerte no tendrá escapatoria.

SÓFOCLES
Antígona

Antecedentes: “Cuando el 15 de julio de 1796 Manuel Belgrano leía ante el Consulado de la Ciudad de Buenos Aires su *Memoria* sobre los medios generales para el fomento de la agricultura, la industria y el comercio, quedaba inaugurado en la Argentina el debate educacional en términos modernos. Los estudios clásicos, centrados en el derecho, la filosofía y la teología fueron cuestionados y enfrentados con una concepción utilitaria, racional y científica, proveniente de los países más adelantados de Europa occidental”¹.

Inspirado en las ideas belgranianas, Rivadavia articuló un sistema educativo integral vertebrado por la Universidad de Buenos Aires, que fue fundada a sus instancias en 1821 siguiendo el modelo napoleónico.

El advenimiento de Rosas, clausuró todo avance educativo hasta la segunda mitad del siglo XIX. El proceso de la Organización Nacional, iniciado tras la caída de este caudillo federal, abrió

¹ TEDESCO, J. C. *Educación y Sociedad en la Argentina 1880-1945*. Buenos Aires: Solar S.A., 1993, p. 23.

una instancia de confrontación de ideas referidas a la Constitución, la legislación y las políticas de Estado que debían asegurar un destino nacional auspicioso.

En ese momento fundacional, dos relevantes pensadores integrantes de la “Generación del treinta y siete” difundieron su visión sobre el futuro nacional. Ambos coincidían en la necesidad de poblar el “agobiante desierto”, inmenso espacio erial donde imperaba el salvaje. Pero sus opiniones sobre la misión de la educación eran divergentes: Alberdi le asignaba un modesto rol y Sarmiento, en cambio, creía en su extraordinario poder redentor.

En efecto, Juan B. Alberdi, en su obra *Las Bases*, afirmó que en el seno del país coexistían dos tipos de hombres claramente diferenciados: “el hombre mediterráneo o gótico” que es aquel que “España sembró en América” y que “pertenecía a la Europa del pasado”, y “el hombre del litoral, abierto a las corrientes de la modernidad y el progreso”. Estos dos tipos humanos estaban tajantemente separados por un espacio cultural de más de tres siglos de distancia. Ambos pertenecían a la civilización europea de la cual la Argentina era un retoño prometedor. Pero había llegado el momento de cambiar de maestros y de unirse a los países que lideraban el progreso de la humanidad.

“Es necesario —propone este autor— fomentar en nuestro suelo la población anglosajona. Ella está identificada con el vapor, el comercio y la libertad, y nos será imposible radicar estas cosas entre nosotros sin la cooperación activa de esta raza de progreso y civilización. Cada europeo que viene a nuestras playas nos trae más civilización en sus hábitos, que luego comunica a nuestros habitantes más que muchos libros de filosofía. Un hombre laborioso es el catecismo más edificante. Cada inmigrante con sus hábitos industriosos se convierte en un adalid, en un paradigma vivo del nuevo orden”.

Esta masiva implantación étnica —factor decisivo del desarrollo argentino— debía ser acompañada por un sistema educativo coherente, pragmático y utilitario. “El plan de instrucción debe

multiplicar las escuelas de comercio y de industria, fundándolas en pueblos mercantiles”, concluye. Según Alberdi, la educación debía acompañar el enérgico proceso transformador del país operado desde una intensa política inmigratoria.

La Constitución de 1853 recogió la propuesta alberdiana que se sintetizó en la frase “gobernar es poblar”. El país se abrió a todos los hombres de buena voluntad que desearan habitar y crear riqueza en el territorio argentino.

Por su parte, Domingo F. Sarmiento creyó fervientemente que era posible convertir a las masas criollas iletradas en ciudadanos útiles, para el progreso y la estabilidad de la Nación, mediante una educación adecuada: “Las masas —afirmó— están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades, a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados”. El papel decisivo que el gran sanjuanino asigna a la escuela consiste en que esta asegure “el progreso” de la sociedad.

En su *Facundo* había intentado definir los tipos humanos prevalecientes en la Argentina. En esta ímproba tarea siguió a Guizot, para quien la civilización occidental se originó en la *polis* griega y en la intensa vida urbana latina. El advenimiento de la barbarie sobrevino en Europa, más por la diáspora poblacional de las ciudades hacia los espacios rurales que por las “invasiones germanas”. *Mutatis mutandi*, el exiguo *ecúmeno* existente en el país, hizo posible que la cultura brillara tenuemente en nuestras ciudades asediadas por las salvajes montoneras. La matriz de la barbarie argentina era el desierto y la ruda vida campestre. Ese medio acuñó al criollo sin ley y a sus crueles caudillos. Su contrafigura era el hombre educado, el ciudadano que había accedido a la cultura universal. La inmigración europea poblaría el desierto y la escuela erradicaría en forma definitiva la barbarie retardataria.

En su gestión presidencial, Sarmiento impulsó enérgicamente la educación pública y la inmigración europea, políticas de Estado que fueron continuadas durante las Presidencias de Avellaneda y Roca. Los guarismos que arrojan los Censos Nacionales de 1869

y 1910 permiten dimensionar el esfuerzo nacional realizado: la población creció en forma exponencial en esos años —pasó de un millón ochocientos mil a cuatro millones quinientos mil habitantes—.

Rubén Darío, en su poema apologético “Canto a la Argentina” escrito para conmemorar el Centenario de la Revolución de Mayo, destacó la irresistible atracción que esta patria nueva ejercía sobre la imaginación de los europeos anhelantes de espacio y progreso. El poeta cristalizó su deslumbramiento ante este fenómeno humano, proclamando que la Argentina era “el país de la Aurora, refugio de toda raza afligida y de toda humanidad triste”.

La impactante realidad argentina, en vertiginoso desarrollo, exigió a sus dirigentes la lucidez para crear los mecanismos necesarios, para incorporar esta ingente masa humana que fluía incontenible e incesantemente. Era necesario integrar a estos grandes contingentes humanos mediante una educación adecuada y una asimilación cultural eficaz.

El debate parlamentario de la Ley 1420: El gran debate parlamentario sobre el proyecto de la Ley de Educación Común, comenzó el 4 de julio de 1883, adornado por los lujos oratorios que exhibieron los parlamentarios de los “partidos” en pugna: El católico y el liberal-progresista. Fue un debate arquetípico por la temática abordada, por el alto nivel intelectual y por la inspiración desplegada por los oradores intervinientes.

Los medios de prensa liberales acompañaron a sus paladines con una intensa acción editorial desplegada contra el proyecto de ley del diputado católico Mariano Demaría. “Es necesario que la escuela sea eminentemente laica —decía Mitre en un artículo publicado en *La Nación* el 5 de julio— porque así lo prescribe la ciencia; porque así lo impone la necesidad de dar a la enseñanza pública de nuestro país su verdadera unidad y esa fuerza cívica y esa alta moralidad que se requiere para que las nuevas generaciones se desenvuelvan amplia, sólida y fecundamente”. Días después

Sarmiento coincidió con Mitre en su crítica implacable contra el proyecto “católico” desde las páginas de *El Nacional*.

Onésimo Leguizamón, en la primera sesión de Diputados, presentó un proyecto laicista alternativo que se impuso luego de un encarnizado debate (fue la notable Ley 1420). Este orador era un brillante polemista que creía fervorosamente en la religión del “progreso indefinido”. Esta visión decimonónica se imponía impulsada por “la idea de la razón triunfante”², que venía desplegando sus banderas victoriosas en los países civilizados de Occidente. Creían sus epígonos que solo ellos poseían las claves del futuro.

El grupo católico defendió el proyecto originario que proclamaba “la necesidad de la educación religiosa como elemento insustituible para la formación del carácter de la persona humana”. Esta fórmula no innovaba la praxis educativa existente en las escuelas primarias pertenecientes a la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. En estas aún regía la ley de la Provincia de Buenos Aires de 1875 que prescribía la educación religiosa.

Si se analizan los argumentos vertidos en este debate memorable, que fluyó lastrado por irreductibles pasiones ideológicas, surge con toda claridad que “la discusión versó en última ratio, sobre el hombre y los fundamentos de la educación”. Onésimo Leguizamón dejó sentada su posición filosófica: “creo que en el estado actual de la filosofía y aun de las ciencias naturales —explicó— es imposible dejar de tener la creencia en un ser supremo. [...] no propongo una escuela atea, sin Dios”. El debate se focalizó en torno a la concepción del modelo de hombre que debía formar la escuela argentina.

² CONDORCET: Uno de los más encumbrados pensadores enciclopedistas, presentó a la Asamblea Francesa un informe sobre la instrucción pública que constituyó el evangelio de la pedagogía moderna. Su inspirada visión sobre la “razón triunfante” antecedió la idea del “progreso indefinido”.

Para poder seguir el orden de los razonamientos, tomaremos prestadas las cuatro preguntas filosóficas que planteó Kant sobre el hombre³.

Primera pregunta: ¿Qué puedo saber? El Positivismo responde que solo podemos conocer las “verdades” que provienen de las ciencias físico-naturales y las que aportan las disciplinas que utilizan su método. La solución de los últimos problemas del hombre serán resueltos por la biología, la anatomía, la química orgánica o la psicología experimental.

La razón invicta validaba estos saberes sesgados y los convertía en los únicos criterios de verdad. Esta exigencia de someter toda la realidad a la soberanía de la razón redujo en forma drástica el reino de los saberes y las vías tradicionales de acceder al conocimiento esencial. Se excluían de este modo la intuición, el amor —que es una caudalosa fuente de saberes—, la inspiración poética —que ilumina la realidad desde la percepción de lo bello—, y los escarpados caminos de la mística que alcanzan y penetran la esfera sutil.

Goyena señaló, desde la posición católica, que el hombre, luego de conquistar en la Tierra todo lo “necesario para el bienestar, se debe elevar también a las regiones del espíritu y conocer las verdades superiores”. Para acceder a ellas, es imprescindible el auxilio de la religión, la filosofía y los saberes tradicionales.

Segunda pregunta: ¿Qué debo hacer? En sus discursos del 6 y 11 de julio de 1883, Goyena respondió esta pregunta defendiendo la enseñanza religiosa como fuente de la axiología y de la ética. Apeló a las *mores maiores*, las conductas ejemplares de los próceres que son prescriptivas de los valores para transmitir a las generaciones futuras. Los arquetipos propuestos fueron Belgrano y San Martín —dos católicos ejemplares— que “forman parte de los antecedentes de la familia argentina y son rasgos de su fisonomía

³ Las preguntas de Kant fueron tomadas de la obra de MARTÍN BUBER *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica, 1954, pp. 14 y 15.

moral; y nuestra legislación no puede, sensatamente, desvincularse de estos hechos pretendiendo reemplazar la más noble y antigua tradición con las perversas doctrinas del Positivismo”.

El Positivismo considera que el hombre es un ser material. Desde esta posición, no podrá evitarse que la respuesta conductual derivada se incline hacia un descarnado hedonismo. El bien del hombre será visto únicamente como una búsqueda irrefrenable del placer, la utilidad o el lucro *ad infinitum*. La moral del gozante seguirá “la aritmética” del placer pensada, desde Epicuro, como un imperativo de lograr en cada momento el máximo de fruición con el mínimo sacrificio. Los espíritus superiores podrán alcanzar, a lo sumo, la tersa serenidad de la ataraxia. El resto de los hombres seguirán el mandatorio *Carpe Diem* horaciano, que los impulsa a vivir placenteramente cada instante de la vida.

Los demás cultores del utilitarismo se regirán no por criterios morales, sino por una pragmática eficacia o por una irresistible gravitación hacia el lucro.

Tercera pregunta: ¿Qué me cabe esperar? Esta pregunta solo admite ser contestada por la religión. Goyena explicó que la educación debe afianzar “el sentimiento que nos vincula con un destino inmortal, con la eternidad y con Dios. Cuando ese sentimiento se ha debilitado, se hizo común la bajeza de los caracteres, la adulación, la sensualidad, la transigencia indecorosa con todas las inmoralidades que pueden deshonar a la humanidad [...]. Sostengo la supremacía de los intereses morales sobre el materialismo, que, se ha dicho con verdad, es una gran indignidad y un gran infortunio”.

Última pregunta: ¿Qué es el hombre? El diputado Tristán Achaval Rodríguez en su brillante intervención, puntualizó: “El maestro dictará al niño nociones respecto del hombre. Pero ¿qué le dirá del hombre si su enseñanza científica ha de ser ajena a toda noción religiosa? ¿Cuál será el origen del hombre según el maestro? [...]. El niño preguntará al maestro ¿qué es el hombre? Y el maestro no tendrá más contestación que esta: el hombre es lo que

veis; el hombre sois vos. ¿Le enseñará que no tiene espíritu? ¿Le enseñará que es nada más que un animal? ¿Le dirá que hay en él una sustancia espiritual? El maestro [...] enseñará a los niños el más crudo materialismo”.

El partido católico contaba con el acervo sapiencial y millenario de la Filosofía Perenne, que aporta una respuesta clara a la pregunta: ¿Qué es el hombre?

Evocaremos en primer término, al divino Platón, quien sostuvo que el hombre es “un espíritu encarnado” y el cuerpo es la prisión del alma. La tarea primordial de la persona será un tenaz esfuerzo de *catarsis*, de purificación del alma mediante la *ascesis* que la liberará de la gravitación negativa de la materia y de las pasiones humanas.

Aristóteles, su antagónico discípulo, considera al hombre como un ser compuesto de cuerpo y alma que habita en un mundo que le es dado y al que conoce merced a sus sentidos y su inteligencia —de *intus legere*, leer dentro de las cosas—. Su razón le indica la finalidad de su vida y determina su conducta ética que es inescindible de su vocación a la felicidad.

La cristiandad consolidó, desde una perspectiva religiosa, “la idea del hombre como un ser compuesto de cuerpo y alma”, idea acuñada por la Grecia clásica. Esta concepción fue decantada por la reflexión filosófica de más de dos milenios.

La persona así concebida, alcanzó su universalidad en Roma y ascendió hacia su espiritualidad intimista al abreviar en las fuentes de la tradición judeo-cristiana.

Esta concepción sobre el hombre se mantuvo incólume, incluso frente a aquellos pensadores que defenestraron a Aristóteles de su milenaria infalibilidad. Galileo y Descartes, padres de la ciencia moderna, eran cristianos convencidos y creían en el paradigma humano que había adoptado la filosofía occidental.

La vertiente positivista, en cambio, *no acuñó una idea definida sobre la esencia del hombre ni presenta una respuesta unívoca a la pregunta crucial por su ser*. Así, por ejemplo, el “hombre

faústico”⁴ sucedió sin solución de continuidad al “*homo sapiens*”. Este cambio de paradigma supuso que el conocimiento no provenía ya de la sacrosanta razón, sino de la pura acción humana. Desde esa vertiente praxeológica y materialista, Wiliam James, John Dewey y su constelación de devotos discípulos⁵, proclamaron *la primacía de la acción humana sobre el pensamiento*.

Watson, Guthrie y Skinner —máximos representantes del Conductismo— consideran al hombre como un “animal” cuyo comportamiento puede ser manipulado mediante la técnica de los reflejos condicionados. Esta línea niega esencialmente la libertad y el espíritu humanos.

Piaget, que pertenece a una línea de pensamiento simétrica, se equivoca al definir la inteligencia como la aptitud de adaptación del hombre al medio ambiente: En efecto, esta actúa en forma inversa a la descrita por el psicólogo suizo, pues es el hombre quien transforma al medio adecuándolo a sus necesidades.

Por su parte, el materialismo pesimista también acuñó al *existencialismo nihilista y libertario*: Jean Paul Sartre cree que el hombre no tiene esencia y por ello “está condenado a ser libre”. Él no tiene otra posibilidad que configurarse a través de sus decisiones en un mundo caótico y sin sentido. Cada hombre debe inventarse cotidianamente a sí mismo y construir su propio destino. En ese sentido, Machado dirá poéticamente: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

El Siglo XX: Cambalache, problemático y febril. En 1914 el terso mundo prometido por la ilusoria *religión del progreso*

⁴ GOETHE: Su *Fausto* modifica la frase inicial del Evangelio según San Juan. El texto original dice: “En el principio fue el Verbo”. El maléfico doctor lo corrige: “En el principio fue la acción”.

⁵ JOHN DEWEY considera que el mundo es solo una materia que ha de ser transformada por la acción humana. Los principios son meras hipótesis que la acción debe corroborar o rectificar, por eso la acción es previa al conocer y el mismo conocer es una actitud práctica. El hombre debe servirse del conocer como un método de control de la naturaleza y para sustentar el progreso humano que se basa en la ciencia positiva y en la técnica.

indefinido —que cultivaron Onésimo Leguizamón y sus seguidores—, quedó sepultada en forma abrupta bajo los escombros de la Primera Guerra Mundial. Este conflicto mostró que la razón había cedido su imperio a la irracionalidad, la barbarie absoluta y las miserias abismales de la condición humana.

Este drama de proporciones globales, lejos de enseñar a convivir a las naciones que lo protagonizaron, exacerbó las pasiones nacionalistas y la sed de venganza de los vencidos. En los países continentales de Europa se abrían camino concepciones paganas que negaban la tradición cristiana y la vocación por la libertad y la democracia.

Alemania adoptó una ideología radicalmente racista, totalitaria y revanchista. Cabe preguntarse: ¿Cómo pudo el nazismo pervertir a un pueblo refinado y culto y llevarlo al paroxismo genocida y a la guerra de exterminio?⁶ Italia, España y Portugal también cayeron bajo la seducción de las ideas de la extrema derecha. Rusia⁷, en cambio, escogió el marxismo, doctrina intrínsecamente perversa que derivó en un catastrófico conflicto planetario que duró hasta fin del siglo.

Mientras tanto, la Argentina, en los primeros treinta años del siglo xx, había crecido a un ritmo exponencial. En medio de ese gran esplendor material, comenzaron a manifestarse las falencias

⁶ *El ocaso de los dioses*: Nietzsche eligió el seductor lenguaje oracular de Zaratustra para proclamar que “Dios ha muerto”. En consecuencia, el hombre, animal excéntrico que no terminó aún su proceso evolutivo, debe hacerse cargo de dirigir su propio desarrollo que culminará con el advenimiento del superhombre. Este hombre nuevo, someterá a los débiles a su voluntad omnímoda. Esta visión pagana del hombre inspiró la dictadura nazi, basada en la idolatría de la raza y el desprecio hacia las etnias juzgadas inferiores. El Holocausto judío y el apocalipsis bélico jamás visto devienen de esas teorías totalitarias.

⁷ Los paraísos comunistas: Marx basó su doctrina en la dialéctica hegeliana y el materialismo radical. Su concepción sobre el hombre es decididamente determinista. Niega el espíritu y sostiene que la cultura es un epifenómeno de la materia. El hombre es un puro dinamismo vacío que conoce el mundo mediante la praxis continua. Este protagonista de un mundo despojado de su cultura debe vaciarse de Dios, para que logre ser el realizador de su propia redención. Pero los regímenes marxistas redujeron sus pueblos a la miseria y perpetraron crímenes atroces de lesa humanidad.

éticas que habían profetizado Goyena, Estrada y luego Joaquín V. González y Ricardo Rojas. Este último pensador sintetizó la opinión de los críticos citados en su severa admonición que expresa que las fallas de “nuestra enseñanza [...] radican en que llevan al cosmopolitismo, a la disociación de los tradicionales núcleos morales, a la indiferencia para con los asuntos públicos, al desconocimiento de nuestro propio territorio, al ansia sin escrúpulos de riqueza y al desdén por las altas empresas”.

Posteriormente aparecieron nuevos flagelos endémicos derivados de la falta de un énfasis cultural en lo ético: la corrupción, la anomia, una notoria actitud social autoritaria y la violencia extrema. El sistema educativo no dio respuestas a estas realidades lacerantes.

En 1930 se produjo un golpe de Estado que implicó un rotundo desprecio por la ley, iniciando un movimiento pendular entre dictaduras militares y efímeros gobiernos civiles. Este proceso de *corsi e recorsi* concluyó recién en 1983.

A partir de los años setenta, se manifestó intensamente la “Revolución científico-tecnológica” que impuso un ritmo vertiginoso a la obsolescencia del conocimiento. Este proceso impone la necesidad de la actualización continua de los saberes. Luego advino la “Globalización” con sus amenazas y oportunidades. Actualmente enfrentamos nuevos desafíos: el avance del narcotráfico, la violencia irrefrenable y el delito organizado.

Una primera conclusión: Estos desafíos no resueltos, nos interpelan como sociedad y plantean la necesidad de un nuevo debate sobre la formación del hombre argentino y la educación que debe dársele.

El panorama de confusión que presenta el pensamiento de nuestro tiempo nos sugiere la necesidad de volver a las fuentes de nuestra cultura y actualizar sus temas fundamentales con los aportes de la ciencia y los saberes ciertos sobre el hombre, que nos permitirán elaborar una antropología filosófica y una consecuente propuesta educativa.

El aporte de la “Filosofía tradicional”: Esta considera al hombre como un *ser viviente de naturaleza material y espiritual*; un ser autoconsciente, dotado de inteligencia y libertad, que tiene su misión en el mundo y en la historia. Él es el compendio de todo lo creado, es un microcosmos que lleva en su interior las potencias del saber⁸. Esta idea clásica y generalmente aceptada es también práctica, porque permite al educador ayudar a sus educandos a descubrir el sentido de su vida. El maestro puede así modelar el carácter del joven, afianzar sus hábitos virtuosos y los valores que lo salvarán del “naufragio vital” —concepto orteguiano—, disciplinar sus impulsos, ejercitar su capacidad de razonamiento y prepararlo para la gran aventura de vivir.

A contrario sensu: si el hombre es solo un animal liso y llano; si es un ser material producto de una evolución espontánea y sin finalidad; si la inteligencia es un mero mecanismo de adaptación al ambiente y la libertad es solo una ilusión, *la tarea educativa estará irremediablemente condenada a un fracaso estrepitoso*.

El aporte de la ciencia: Brandon Carter conocido astrofísico inglés, formuló en los años ochenta, el Principio Antrópico que señala que el universo en todo su despliegue ha creado las condiciones para engendrar *un ser único, consciente e inteligente, producto acabado de la evolución*. Recordamos que el R. P. Teilhard de Chardin S. J., desde una vertiente no ortodoxa del pensamiento católico, sostuvo la idea de que la evolución es un proceso dirigido y preñado de finalidad, que ha puesto al ser humano como la culminación del inmenso despliegue de pirotecnia energética y material originada en el *Big Bang*.

Nuestro Sarmiento fue precursor de esta visión que expuso brillantemente en su conferencia “La muerte de Darwin”, leída en

⁸ MARTÍN BUBER dice en su libro *¿Qué es el hombre?*: “el hombre es diferente de todo lo demás precisamente porque hasta pereciendo puede ser un hijo del espíritu. El hombre es el ser que conoce su situación en el mundo y que, mientras está en sus cables puede prolongar este conocimiento [...]. Lo decisivo es que él conoce la relación que existe entre el mundo y él mismo”.

el Teatro Nacional de Buenos Aires, en 1881. En esa oportunidad, explicó: “El transformismo de la naturaleza orgánica, sucediéndose en una serie de millones de años una forma más perfecta de la planta o del animal que la que le precede, por haber todavía un salto entre el hombre y la larga y variada familia de los cuadrumanos [...] similares al hombre, menos en la inteligencia suprema y la conciencia; hay, sin embargo, una marcha general en la sucesión de los astros, en las formaciones geológicas y en los progresos del hombre prehistórico hasta nosotros [...] procediendo de la misma manera, de lo simple a lo complejo, [...] de la forma informe a la belleza acabada, de todo ello ha resultado la teoría universalmente aceptada de la evolución así generalizada, como procedimiento del espíritu, porque necesita reposar sobre un principio armonioso y bello a la vez, a fin de acallar la duda que es el tormento del alma”.

En la década de los años noventa, el célebre filósofo Jean Guilton y los científicos Grichka e Igor Bogdanov publicaron sus diálogos sobre la última frontera de las ciencias y las concordancias de estas con el pensamiento filosófico acerca del universo, la evolución y el hombre. Una primera conclusión es que el ser humano es la coronación de un largo proceso evolutivo claramente teleológico que data de más de quince mil millones de años.

Una segunda conclusión: El hombre es considerado por la filosofía y por la ciencia como la única criatura en el universo que tiene conciencia de sí y es capaz de comprender las leyes que rigen el cosmos.

La facultad de pensar le permite cumplir el mandato apolíneo que reza: “conócete a ti mismo”⁹, *conditio sine qua non* para desentrañar los secretos del mundo y del hombre. Él, con su razón, entiende la realidad y la circunstancia en la que vive y puede elegir diversas alternativas y transformar el mundo de acuerdo con su conveniencia. Su inteligencia posee una gran plasticidad y es

⁹ Es el “*nosce te ipsum*” de Pitaco, que se inscribió con letras de oro en el templo de Apolo en Delfos.

maleable, atributos que hacen posible la educación ('educar' viene de *e-ducere*, que significa 'conducir'. Es enseñar al discípulo a ser hombre. Píndaro nos dice: "Sé el que eres").

Es un ser libre: De este hecho milagroso, deriva su dignidad esencial. Nadie es más libre que el hombre formado, capaz de realizar responsablemente su proyecto personal que plenifica y da sentido a su vida y le permite forjar su propio destino.

Es un ser finito y mortal: Está inmerso en el fluir del tiempo y no puede sustraerse a las consecuencias de su transcurrir. La limitación humana opera como un poderoso incentivo, un estímulo que lo impulsa al superar su condición y proyectarse más allá de sí mismo.

Ulises explica a Virgilio en el "Infierno" dantesco, que su trágica muerte ocurrió porque él transgredió sus límites: navegó más allá de las columnas de Hércules, el *non plus ultra* de los marinos antiguos, y exhortó a sus compañeros a seguirlo al Hades debido a su ansia de saber: "No os engendraron para vivir cual brutos/ más para ser virtuosos y sapientes".

La educación deseada: Partiendo de las certidumbres tradicionales y de sus correspondientes actualizaciones científicas, es posible plantear el siguiente esquema: El proceso educativo debe formar hombres morales e intelectualmente sólidos y flexibles, mediante la interacción de los dos protagonistas que poseen los atributos descritos supra: el docente y el alumno. La singularidad de esta relación exige, de parte del enseñante, un acercamiento cuidadoso y responsable a su discípulo.

El maestro es más importante por lo que suscita que, por los contenidos que transmite, su función primordial es sembrar, motivar, y encauzar al educando para que logre por él mismo las metas educativas previstas (el alumno debe desarrollar su capacidad de autoaprendizaje. San Agustín alude a la presencia del "maestro interior").

El educador nato y la ejemplaridad. El educador debe comportarse como un modelo o arquetipo humano a imitar. El ma-

gisterio es una especie de apostolado laico en el que el maestro se *autorevela* como un modelo humano. La persona del educador debe estar rodeada de significación y de autoridad (del latín *augere*, que significa promover, hacer crecer al otro desde el amor donante o de ágape; este es el amor de sobreabundancia, el que tiene el padre por sus hijos, o del sabio por su discípulo).

El compromiso: El maestro debe tener un compromiso vital con lo que enseña. Sócrates enseñó el respeto irrestricto a las leyes de la ciudad y murió por sostener esa convicción.

La palabra: Es el medio para sembrar el conocimiento y hacer pensar (de *pensum*, pesar, medir, dimensionar las cosas y los entes que se presentan ante la conciencia). Es el instrumento privilegiado de la comunicación humana y debe ser usado limpia, clara y precisamente por el docente.

La comunicación educativa: es un acto de donación de sí mismo de parte del docente y una apertura al misterio del otro. Maritain, siguiendo a San Agustín, decía que el maestro debe tratar a sus alumnos como si estos fueran ángeles dormidos a quienes debe despertar al conocimiento.

El saber responsablemente adquirido y adecuadamente actualizado: El docente debe transmitir con pasión y fruición el conocimiento. Debe lograr que sus alumnos alcancen el *gaudium de veritate*, el gozo de la verdad en la medida de las limitaciones humanas.

El conocimiento y experiencia de la praxis educativa: La riqueza de las metodologías y las tecnologías educativas es vastísima y diversa. El docente debe elegir las que sean adecuadas a su circunstancia y disponibilidad.

La vocación: Es un llamado interior que irrumpe en la conciencia y surge en la interioridad del hombre. Un docente sin vocación carecerá de la pasión y de la aptitud para enseñar.

De los educandos: La enseñanza debe privilegiar la formación moral del educando y el desarrollo de su personalidad, su carácter y sus hábitos virtuosos (entre los que se enfatizará el hábito del

trabajo intelectual). Los conocimientos que se trasmitan en el seno de la escuela deben ser actualizados y útiles para la vida presente y futura del alumno. Los aprendizajes decisivos pueden sintetizarse en los siguientes: *Aprender a conocer y a conocerse a sí mismo; aprender a hacer lo debido y aprender a convivir con los demás.*

Estas ideas son plenamente aplicables y su implementación sería una adecuada a respuesta a los desafíos de nuestro tiempo y de nuestra patria.

Medidas de pronta providencia que deberían implementarse hasta tanto se realice el debate educativo pendiente y se decidan las reformas educativas de fondo:

Se debe organizar la institución escolar sobre la base de las exigencias de la sociedad del conocimiento: Se debe liberalizar el sistema educativo que es estructuralmente vertical, burocrático y centralizado. Esta forma esclerotizada de conducción no constituye un buen paradigma organizacional para enseñar a las personas a ser libres y responsables.

Se otorgará mayor capacidad de decisión a la institución escolar: Para formar personas autónomas, las instituciones educativas deben desarrollar un clima institucional de libertad y deben estimular la toma de decisiones responsables. Por ejemplo la institución debe participar en la determinación y administración de su presupuesto y las currículas educativas deben reconocer la autonomía de los docentes para su aplicación. Robert Gloton, director del Grupo Francés de Educación Nueva, explica: “La ineficacia de nuestra enseñanza reside en no emplear [...] las energías creadoras escondidas en lo íntimo de cada docente y que se muestran tan extraordinarias cuando se les da oportunidad de despertarse y expresarse”.

Autorizar a los Centros Educativos a implementar el Proyecto Educativo Institucional: Este es “una guía práctica para que los colegios pudiesen tener un instrumento para la gestión integral y pedagógica, organizativa y administrativa, con una intención transformadora, coherente con el contenido escolar, que enuncia

y define las notas de identidad y formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución” (La elaboración del PEI – Universidad Austral 1998). El PEI debía contemplar la red de vinculaciones con instituciones, empresas y centros culturales y educativos, a fin de interactuar vivamente con la comunidad en la que el centro educativo está inmerso. Estas relaciones son enriquecedoras y posibilitan apoyos institucionales, la realización de proyectos y acciones conjuntas y la presencia permanente de la escuela en la comunidad.

La Reforma Organizacional de la escuela media: La Ley 2095 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que implementó el “Régimen de profesores designados por cargo”, puede ser tomado como un modelo organizacional, pues ha normado una experiencia exitosa a nivel nacional que tiene más de cuarenta años. El régimen asegura que el ejercicio docente no sea una actividad ambulatoria y restaura plenamente la relación docente-alumno.

La formación docente: Esta actividad contemplará la pertinencia de la capacitación respecto de la tarea docente.

Se deberá fomentar el trabajo en red y el prudente uso de las tecnologías educativas: Las TIC deben utilizarse como poderosos medios de apoyo a la labor docente y no como sustitutos de la figura y la acción del maestro. La versatilidad, la capilaridad de estos medios facilitan la comunicación interpersonal a niveles jamás alcanzados anteriormente. El docente debe orientar a los educandos en el buen uso de estos instrumentos ubicuos.

Se modificará el sistema de supervisión: La supervisión debe focalizarse en el desarrollo profesional de los educadores y la verificación de los resultados educativos logrados.

Se requiere la presencia activa del Estado Nacional: Las transferencias de las escuelas del Consejo Nacional de Educación a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires, dispuestas por las Leyes 21.809 y 21.810, de 1978, se realizaron sin ninguna planificación y sin las correspondientes partidas presupuestarias. Posteriormente la Ley 24.049 cedió a las provincias “el nivel medio nacional”, con

el mismo criterio de egoísmo fiscal. La Nación no puede desentenderse del financiamiento del sistema educativo como lo viene haciendo.

En diciembre de 2005 se sancionó la Ley 26.075, que prescribía un aumento progresivo del gasto educativo sobre un porcentaje del PBI hasta el año 2010. Esta norma en su propia génesis era inequitativa debido a que el fondo de afectación específica que se creaba debía integrarse el 60 % con fondos provinciales y el 40 % restante con recursos nacionales; esta ecuación deberá ser inversa para superar el desequilibrio fiscal del sistema.

Debe corregirse la fragmentación del sistema educativo: Las transferencias realizadas *manu militari* generaron un mosaico de regímenes educativos cerrados. El Consejo Federal de Cultura y Educación alcanzó a cumplir una mínima parte de sus objetivos legales, al definir los contenidos curriculares mínimos. Faltan las políticas de Estado atinentes a la carrera docente y a la constante mejora de la calidad educativa.

Se promoverá la expansión enérgica de la oferta de Educación Técnico Profesional: (Ley 26.058). Esta medida es un requisito *sine qua non* para impulsar el desarrollo argentino.

Se deberá articular un Plan de Terminalidad del Nivel Medio y de educación integral de adultos: Deberán utilizarse las capacidades tecnológicas existentes, los sistemas de educación a distancia, la creatividad y el talento docente para incorporar una masa de ocho millones de argentinos que no han terminado el nivel medio.

La universidad: En el siglo XIII se crearon en Europa una serie de “comunidades de maestros y estudiantes” nucleados en torno a la búsqueda de la verdad. Los impulsaba un profundo espíritu reflexivo y una actitud inquisitiva aplicada a comprender el mundo e impulsar la investigación hacia todas las dimensiones de la realidad.

La universidad también se caracterizó desde su origen por su finalidad de “formar integralmente a la persona humana”, para dotarla de un claro discernimiento sobre el sentido que tiene su

vida y posibilitarle la adquisición de los valores y los saberes imprescindibles para su realización personal y su inserción exitosa en la sociedad.

Hoy en día, la universidad se ha convertido también en una suerte de espacio de reflexión de la sociedad sobre sí misma, sobre sus problemas, sus vicisitudes y sus desafíos.

Esta vocación formadora y reflexiva la ha llevado, justamente, a constituir una de las notas relevantes de su misión permanente. En un plano más concreto y por inercia de su propia entidad, la universidad se ha constituido en el eje cultural de mayor envergadura y de más amplia influencia en países ubicados en las más diversas latitudes del planeta.

Un factor que sin duda gravitará sobre su futuro, es el advenimiento de la “sociedad del conocimiento”, que supone la inserción de la universidad en ella, como un protagonista decisivo, pues es la que genera y difunde los nuevos saberes y forma los nuevos recursos humanos altamente calificados.

Desde la década de los noventa, fuertes vientos han sacudido la estructura institucional de la universidad. La compleja problemática que se presenta a la institución se acentúa en este tiempo por la violenta mutación del contexto histórico, social, político, cultural y humano que caracteriza a la globalización. Nadie puede negar que este complejo de circunstancias nuevas y cambiantes—entre las que sobresale la masificación de las Casas de Altos Estudios—, marca profundamente el rostro institucional de la universidad.

Es completamente lógico que, en medio del estrépito que producen las profundas transformaciones actuales, la institución universitaria escuche la voz de su origen que le demanda fidelidad con su compromiso permanente con la búsqueda de la verdad. No se debe olvidar que la universidad nació como un “lugar privilegiado para la elaboración de un saber desinteresado y para la formación intelectual de la persona humana”. Es también explicable que acepte el desafío de transformarse que le demanda la historia,

la evolución de la humanidad y los nuevos valores que hace falta incorporar a la tradición cultural.

El caos del pensamiento, una gran pobreza de espíritu y una aguda mezquindad moral dificultan la necesaria concordia que debe reinar entre la nostalgia del pasado, la realidad del presente y la aventura del futuro. Lo real es que, si la universidad se detiene, corre el riesgo de perder su calidad de levadura del pensamiento, del hombre y de la historia.

La Ley 24.521. La Autonomía Universitaria es el atributo esencial sin el cual no existe la universidad como institución. La autonomía debe ser defendida en forma irrestricta.

La CONEAU, entidad creada para evaluar la calidad académica, se ha convertido en el ente que decide en última instancia el modelo y la praxis de las universidades, imponiendo una tendencia uniformadora. La burocratización actual no favorece la creatividad y conduce inevitablemente a la fosilización de la vida universitaria.

La evaluación debe ser un proceso habitual, distendido y realizado *ad intra* por las propias Casas de Altos Estudios, que deberían desarrollar con originalidad sus ideas y sus proyectos de excelencia académica.

La autoridad de aplicación —que debe depender del Ministerio de Educación de la Nación y no ser un cuerpo autónomo y politizado— luego de evaluar las mejoras logradas, debe sugerir al Ministerio los incentivos a acordar que serán simétricos al esfuerzo realizado por cada universidad.

El temperamento sancionatorio es contraindicado y produce el efecto de disciplinar las instituciones en una rutina que oblitera las energías creativas del sistema.

Repensar la universidad: La República Argentina del siglo XXI merece una universidad que sobresalga por su autonomía real, por su excelencia educativa, por su capacidad innovadora y su intenso carisma investigativo. Para ello es imprescindible: 1. Repensar la misión de la universidad y volver a definir el sistema

de gobierno universitario, que debe ser esencialmente académico. 2. Redimensionar la universidad que no debe exceder la escala de sus posibilidades educativas. 3. Asignar los recursos humanos, presupuestarios y de infraestructura para dar una calidad educativa acorde con las necesidades del país. Estos medios deberán ser suficientes para que la universidad pueda cumplir su rol de institución clave en la sociedad del conocimiento.

El concurso de la universidad restaurada es imprescindible para lograr que el país sea respetado por la solidez de sus instituciones, la excelencia de sus ciudadanos y la alta calidad de sus profesionales y científicos.

INCORPORACIÓN DEL DR. FRANCISCO MUSCARÁ*

Discurso de presentación

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Hoy es un día fasto para la Academia Nacional de Educación y, como los antiguos latinos para recordarlo, pondremos una piedra blanca que lo marque en nuestro jardín. Hoy se incorpora en nuestra Casa el primer académico mendocino en los treinta años de nuestra historia. Por eso, es emblemático que se haya sumado a esta delegación el académico Salonia, como cuyano de ley.

El Dr. Muscará tiene un doctorado en Historia, de esta Universidad, con nota excepcional. Sin duda, su director, el Dr. Cueto, como decimos en el campo, “le echó el aliento” y le dio ánimo y acompañamiento. El tema de su tesis fue: *Mendoza: ideas pedagógicas e instituciones educativas. La educación como herramienta de la política*.

Esta tesis cifra muchas de las preocupaciones y trabajos anteriores de su autor. Muscará ha sostenido algunas constantes en sus preocupaciones educativas: una de ellas es la funcionalidad de la política educativa, y otra es el rastreo de los rasgos de identidad que las instituciones educativas y los pedagogos de su provincia han aportado. Esto es ponderable.

Varios años antes, hacia 1989, había obtenido un primer Doctorado en Ciencias de la Educación, en la UCA sobre “Política educativa y desarrollo. Incorporación de la tecnología a la cultura nacional”. A estos dos posgrados, le sumó un máster cumplido en las Universidades de Alcalá de Henares y en la UNED.

Su carrera docente ha seguido paso a paso el *cursus honorum*, sin saltos. Desde ayudante de cátedra hasta su actual titularidad en la cátedra de Política y legislación educativa, en esta casa desde

* La incorporación del el Dr. Francisco Muscará tuvo lugar el 25 de junio de 2015, en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

1987 y como titular de Filosofía de la Educación, en la UCA de Mendoza, desde 1982, donde también dicta Pedagogía. Consta su desempeño en educación universitaria en otras universidades de la región, como en la Red Andina, en la Universidad FASTA y en otros ámbitos del país.

Actualmente dirige la carrera de Doctorado en Educación de la sede San Juan de la Universidad Católica de Cuyo e integra el comité académico de la carrera del Doctorado en Ciencias de la Educación de esta Universidad Nacional de Cuyo.

Ha dirigido tesis y actuado como jurado en muchas de las universidades cuyanas y en concursos de cátedra y como evaluador de proyectos y acreditación de carreras de posgrado.

Más allá de sus numerosas monografías, ensayos y artículos sobre materia educativa, cabe destacar los libros que ha publicado. Anoche mismo, en la Universidad del Aconcagua fue presentada su última obra:

Ha dirigido varios proyectos de investigación en esta casa, el actual es sobre “Metodologías de investigación en las tesis de educación de las carreras de doctorado en Cuyo”. Ha coordinado varios proyectos, tal vez el más grato a su concepción sea el dirigido por la Dra. Susana Aruani (lamentablemente ya fallecida), que generara un par de interesantes publicaciones.

De la lectura de su currículo, destaco uno de los proyectos que me resulta de peculiar interés, el referido al “Contenido ideológico de manuales escolares argentinos”, por aquello que el autor del manual impone su impronta, a través de las aulas, a la versión de la realidad del país.

Más allá de sus numerosas publicaciones en revistas periódicas especializadas, ponencias a congresos y jornadas, quiero destacar un par de contribuciones a unos de los más atractivos proyectos de la Facultad. Me refiero a los dirigidos por la doctora Aruani, aparecidos en la simpática colección “La Jarilla”, testimonial regional. Ambos aportes de Muscará tienen idéntico norte: rastrear los rasgos identitarios regionales en el seno de la historia

de la educación cuyana. El primero data de 2007 y preludia lo que será materia de un libro suyo: *Mendoza: sus libros escolares, sus ideas pedagógicas (1861-1910)*. El segundo se contiene en el tomo I de *El patrimonio cultural en Mendoza: Lugares y bienes* (2010). Es un medio centenar de páginas tituladas: “Mendoza: instituciones escolares e ideas pedagógicas” (1890-1941). No se demora en la tarea ya cumplida de historiar esta etapa de la educación, sino en proseguir las huellas del patrimonio cultural educativo propio alcanzado o aspirado en el periodo indicado, su permanencia y cambios en el tiempo. “Cuáles fueron los objetivos pedagógicos y en qué medida influyeron en la cultura de nuestro pueblo”, dice (p. 49). “El alma, la fe, el amor que solo consiguen los que buscan en la historia el origen y la fuente de la historia nacional para edificar el porvenir”. En sus apartados, va delineando los aportes de Víctor Mercante, de Carlos Vergara, de quien desmiente su positivismo tantas veces afirmado por los estudiosos de la educación argentina, y que Muscará destierra con propias palabras de Vergara que condenan la visión estrecha de Comte y Spencer. En fin, el momento yrigoyenista, los aportes de los gobiernos lencenistas y, *dulcis in fundo*, la figura prócera del benemérito Eduardo Correas y su fundación de la Universidad de Cuyo.

Hagamos memoria de sus obras previas: *Raíces culturales y educación argentina*, de 2010, que va por su segunda edición, Universidad FASTA; *La educación en la historia. De la sabiduría a la incertidumbre*, también de 2010, editada por EDUCA (Editorial de la Universidad Católica de Buenos Aires); *Hacia una teología de la educación*, con el sello de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, que ha alcanzado su cuarta edición; *El sistema educativo argentino. Historia, política, legislación*, obra colectiva, que dirigió Muscará, aparecida el año pasado, por la Universidad Nacional de Cuyo, dos de los capítulos básicos corresponden a la autoría del coordinador: “Política educacional, estatuto epistemológico, definiciones y relaciones con otras ciencias de la educación”, en el que esquicia distingos básicos entre política

educacional y política educativa y entre política educacional y sus relaciones con otras disciplinas. Un segundo capítulo importante: “Agentes de la educación. Relaciones entre las familias, los docentes y el Estado”, donde consigna las actuales limitaciones y desatenciones en que ha caído la educación en el seno de la familia.

Y, su penúltimo libro: *Pasado, presente y futuro de la educación superior en la Argentina*, de 2014, por la Red Andina, Editorial de la Universidad del Aconcagua. La obra contiene tres trabajos articulados. El primero, referido al origen de la educación universitaria y a los modelos sucesivos de la institución, de la Edad Media al presente. Desde aquella comunidad humana, que era la sede de la universidad y que Alfonso X supo definir como: “Universitat es el ayuntamiento de maestros et desciplos con la voluntad de facer los saberes”. Institución que dispuso de la *cesatio studiorum*, como derecho de huelga, y de la *translatio studiorum*, que permitía desplazarse escapando a la presión del contexto de la Iglesia o el Trono, que hizo que por este éxodo naciera Camdrigde, de Oxford.

Desde la contemplación de la verdad como base de la vida universitaria medieval, fue evolucionando la idea rectora institucional hacia la humboldtiana, al servicio de la investigación y de la ciencia; la napoleónica, al servicio de los medios administrativos del Estado para constituir a sus filas profesionales; la newmaniana, de formación integral del hombre. Y, la búsqueda de síntesis de estos modelos en uno que articule las diversas concepciones. Todo ello complica las funciones de la universidad en nuestros días.

La segunda parte del libro se ocupa de: “Las universidades en la historia de la educación argentina”. Plantea uno de sus temas recurrentes: las relaciones entre el proyecto político y el proyecto educativo en cada momento de la evolución nacional. En rigor, lo que se ha dado han sido frustraciones por incumplimiento de dicha deseable articulación. Va señalando cómo la de Córdoba espeja la estructura salmantina, la de Buenos Aires, a la napoleónica; la de La Plata, la del hombre integral y así parecidamente.

El último trabajo del volumen se atarea con un detenido comentario lineal de la Ley de Educación Superior, Ley 24.521/95, festoneado de agudas reflexiones y consideraciones como glosa al texto.

Con la conciencia neta de que mucho ha quedado afuera, no es esta ocasión sino para esquivar la producción de firme y sostenida vocación intelectual de nuestro flamante académico, sin ánimo de exhaustividad.

Celebremos contar con este nuevo miembro valioso para nuestra comunidad.

Solo, sobre el cierre, recordarle cuáles son los deberes y derechos de un correspondiente.

1. Ser un puente entre las realidades y cuestiones educativas de su provincia y el conocimiento nacional de ella, a través de la Academia. Llevar la voz provincial al ámbito académico capitalino.
2. Ser un referente ideal y oportuno de la vida universitaria mendocina.
3. Prestar consejo a la Academia cada vez que fuera necesaria su consulta.
4. Publicar en nuestro *Boletín* sus trabajos.
5. Asistir, cuando lo decida, a nuestras sesiones, con plena voz libre para manifestarse en ellas.
6. Participar de nuestros encuentros y reuniones.

Señor Decano, dejo en sus manos las últimas obras que ha editado nuestra Academia: *Treinta años de educación en democracia*, *Reflexiones sobre la formación docente* y *Mapa de sitios electrónicos confiables*, que el Senado de la Nación acaba de declarar de “interés cultural y educativo”.

Hemos iniciado nuestra Colección Idearios Argentinos, con tres gruesos tomos destinados a nuestro patrono, Sarmiento. En breve, lo seguirá el *Ideario de San Martín*, en prensa, el de Güemes, de Frondizi, de Perón, de Martínez Estrada, de Jauretche,

de Victoria Ocampo, etc. Pueden bajarse desde nuestro sitio web, donde están en versión *pdf*.

Finalmente, dejo en sus manos nuestra última declaración pública: “Políticas educativas de Estado consensuadas para la mejora de la calidad educativa argentina”.

Señor Decano, gracias por su hospitalidad y por traernos volando. Gracias por dar marco de relieve a un acto significativo como este.

POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN MENDOZA
DESDE EL TERREMOTO (1861)
HASTA EL CONGRESO PEDAGÓGICO (1988)

AC. FRANCISCO MUSCARÁ

Señor Presidente de la Academia Nacional de Educación, Dr. Pedro Luis Barcia, Sr. Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Dr. Adolfo Cueto: agradezco vivamente sus generosas palabras y conceptos sobre mis obras y trabajos con que me han presentado en esa querida Facultad en la que he desarrollado la mayor parte de mi carrera.

De muy particular manera deseo agradecer la distinción que me hacen al incorporarme a esta comunidad de científicos que tiene por lema “Pensar y repensar la educación”. Es una tarea a la que he dedicado toda mi vida profesional.

Desde el comienzo, he seguido el pensamiento de los académicos fundadores de esta Asociación. Una y otra vez he citado en mis escritos y en mis clases el pensamiento y la obra de van Gelderen, Martínez Paz, Llach, Taquini, Storni y de Salonia, el maestro mendocino que egresó de esta casa de estudios, que alcanzó los más altos niveles de conducción de la educación del país y que ahora nos acompaña con su presencia.

Conozco personalmente a muchos de los que se manifestaron a favor de mi ingreso a la Academia Nacional de Educación. Por eso, comprendan la emoción que me embarga. En el trabajo solitario del estudio, de la investigación y de las publicaciones, nunca sospeché la trascendencia que iba a tener mi trabajo.

Verdaderamente recibo esta distinción como una gracia de Dios. Espero cumplir con las obligaciones que se me asignan y hacerme cada día un poco más acreedor a este título que dignifica mi vida y es motivo de orgullo para mi familia y amigos.

Introducción

Según Edgardo Ossana, que dirigió la redacción del tomo correspondiente a la educación en las provincias en la obra sobre *Historia de la Educación Argentina*, dirigida por Adriana Puiggrós, podemos preguntar: ¿qué se ha hecho en historia de la educación desde una perspectiva regional, provincial o local? Él mismo respondía: “Se ha hecho mucho y muy poco a la vez”. Se ha hecho mucho porque puede encontrarse información sobre cuestiones regionales en textos, artículos y documentos dispersos, pero se ha hecho muy poco en cuanto a la constitución sistemática de un campo de trabajo ubicado en la historia de la educación que priorice el abordaje desde lo local.

La producción mayor sobre estos temas ha surgido desde las provincias a partir de trabajos disímiles y con intereses diferentes; muchas veces no se han preocupado por la reconstrucción histórica como una tarea científica. Por lo demás, algunos autores no han sido especialistas de la disciplina, sino docentes que se han interesado por algún asunto en particular. Por tanto, dice Ossana:

Los textos de historia de la educación que intentan abarcar el conjunto del país han sido escritos desde Buenos Aires, tanto en un sentido geográfico como geopolítico y cultural. Ese hecho no les quita valor, dado que la mirada porteña, más inclinada hacia el unitarismo o hacia el federalismo según los casos, representa la interpretación de algunos historiadores. Pero su legitimidad encuentra el límite en el momento en el cual el discurso centralista se presenta como la verdadera historia. En ese momento se produce una operación de negación, ocultamiento, desfiguración de otras miradas posibles. Desconoce los matices, niega las especificidades, omite los contextos inmediatos, no concede lugar ni a la política local ni a la vida cotidiana¹.

¹ OSSANA, EDGARDO. *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*, 1997, pp.8-9.

No podría haberse dicho de mejor manera el problema que justifica la concreción de un trabajo como el que ahora ofrecemos.

Objetivo general y objetivos específicos: Deseamos escribir un trabajo sistemático que reúna material disperso y producir una sola obra de carácter general que ayude a entender los procesos de configuración del sistema educativo mendocino.

Queremos comparar, para descubrir las posibles relaciones que pudieran existir, la historia de la educación de Mendoza con la historia de la educación argentina.

También es objetivo de esta investigación realizar una breve descripción de las ideas pedagógicas sostenidas por referentes mendocinos entre 1861 y 1988, y explicar en qué medida esas ideas influyeron en la realización de diversas instituciones educativas.

Diseño metodológico: Se ha definido a la investigación histórica como la situación, evaluación y síntesis de la evidencia sistemática y objetiva con el fin de establecer los hechos y extraer las conclusiones acerca de acontecimientos pasados. Es un acto de reconstrucción emprendido con un espíritu de estudio crítico diseñado para conseguir una representación fiel de una época anterior. El acto de investigación histórica comprende la identificación y limitación de un problema o área de estudio; algunas veces, la formulación de una hipótesis o conjunto de cuestiones; la reunión, organización, verificación, validación, análisis y selección de datos; prueba de la hipótesis o contestación a las cuestiones y redacción de un informe de investigación. Esta secuencia nos conduce a un nuevo entendimiento del pasado y de su relevancia para el presente y el futuro². Pensamos de la misma manera, por eso este artículo no pretende relatar una novela o un mito. Sabemos que quizás no podamos revisar todas las fuentes y que es probable que se nos escapen personas o acontecimientos relevantes pero nuestra intención es priorizar la objetividad y subordinar el dis-

² COHEN & MANION, 1990, p. 76

curso a hechos que realmente han acontecido. Hacemos memoria para contribuir a la configuración de nuestra identidad cultural: ¿quiénes somos, de dónde venimos, hacia dónde vamos?, puesto que, como dice Sampay:

Si bien el libre arbitrio del hombre le permite obrar frente a la misma circunstancia del modo más diverso e imprevisible, al extremo de que no se halle en la historia una réplica de ese obrar, con lo que las acciones humanas futuras adquieren un carácter de contingencia que impide formular a su respecto leyes necesarias y universales; la uniformidad de la condición humana hace posible, en cambio, descubrir constantes en grandes conjuntos del obrar, las cuales, aunque no tienen la absolutez de las leyes naturales logradas por inducción en el sector de la realidad movido por la necesidad, poseen un alto grado de probabilidad para prever eventos futuros, si se dan las mismas causas... la historia es maestra de la vida, como decía Cicerón³.

Plan de trabajo: ¿Por qué comenzamos en 1861? Porque es el año en que Urquiza se rinde ante Mitre en la Batalla de Pavón y comienza en la Nación un periodo de fuerte centralización política. Ese año coincide con el terremoto que se produjo en Mendoza y comenzó la reconstrucción material y cultural de la ciudad. Ese año corresponde al periodo que, a nivel nacional, la historia de la educación denomina “orígenes y consolidación del sistema educativo argentino”, durante el cual se fundaron importantes instituciones educativas como el Colegio Nacional de Buenos Aires (1863), el Colegio Nacional de Mendoza (1865) y, poco después, la primera Escuela Normal de Paraná (1870).

A partir de allí, adoptamos una periodización que acuerda con procesos histórico-políticos que se verificaron en el nivel nacional y también en el provincial: 1. Hasta la celebración del Centenario (1910). 2. Desde la presidencia de Hipólito Yrigoyen hasta un

³ SAMPAY, ARTURO. *Introducción a la Teoría del Estado*, 1961, p. 178

acontecimiento de fundamental importancia para los mendocinos: la creación de la Universidad Nacional de Cuyo (1939). 3. La etapa de la revolución de 1943 y de los primeros gobiernos peronistas. 4. Desde la Revolución Libertadora hasta el regreso de Perón (1955-1976) y 5. Los años del Proceso de Organización Nacional hasta la Presidencia de Raúl Alfonsín (1984) y los debates del Congreso Pedagógico.

Luego de la descripción de los hechos, pretendemos extraer algunas conclusiones que puedan ser útiles para la elaboración de futuros trabajos educativos.

Desarrollo

Etapa fundacional del sistema educativo. Confrontación entre el modelo liberal-positivista y el tradicional católico (1861-1910)

Construir la unión nacional es un objetivo de política de Estado que aparece en el Preámbulo de la Constitución de 1853. Es también un objetivo que estuvo presente en los orígenes y en todas las reformas del sistema educativo argentino que se diseñaron a lo largo del siglo xx.

Con el triunfo de Mitre en Pavón y las posteriores presidencias de Sarmiento y Avellaneda, a nivel dirigencial, se formuló un proyecto fundado en las ideas del liberalismo francés. Ese proyecto pretendía construir desde arriba hacia abajo la cohesión social⁴ de un Estado que se estaba organizando. No tuvo en cuenta que también existían otros agentes: estados provinciales, municipalidades e instituciones privadas (religiosas y comunitarias) que tenían

⁴Se entiende por “cohesión social” a la capacidad dinámica de una sociedad para generar una estructura legítima de distribución de sus recursos materiales y simbólicos, tanto a nivel socioeconómico (bienestar), sociopolítico (derechos) y sociocultural (reconocimiento) a través de la interacción y los mecanismos de asignación propios del Estado democrático, el mercado, la sociedad civil y la comunidad (CIEPLAN. Cit. por Iaies y Delich, 2009, p. 188).

otras ideas y que eran fieles a los ideales de la cultura heredada de los españoles.

El modelo liberal, en educación, se reflejó en la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires (1863); la Escuela Normal de Paraná (1870) y la escolarización masiva de los niños impulsada por la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1875); la Ley 1420 (1884) y, más tarde, la Ley Lainez (1905).

La Escuela Normal de Paraná (1870) fue el eje alrededor del cual comenzaron a estructurarse las ideas pedagógicas de la política educacional de ese momento. Fue la institución en la que se apreció el valor de la ciencia positiva y se la consideró el camino hacia el progreso. De ese “credo científico” surgió una enseñanza que se pretendió neutral, una enseñanza que no admitía puntos de contacto entre ciencia y religión. Para los políticos y pedagogos positivistas, la nueva escuela argentina debía superar el dogmatismo y enseñar una moral que uniera a los hombres en función de ideales comunes. Había que remplazar los contenidos doctrinarios de la enseñanza tradicional por los contenidos de una enseñanza utilitaria inspirada en el credo laico y en su espíritu solidario y universal.

También en Mendoza, a la destrucción del terremoto siguió la construcción de una nueva ciudad bajo la dirección de políticos liberales y las ideas de “orden y progreso”. Representada por los apellidos más ilustres de esa época: Francisco y Emilio Civit, Rufino Ortega, Adolfo Calle, Guillermo, Nicolás, Arístides y Elías Villanueva, Tiburcio Benegas, Leonidas Aguirre, Agustín Alvarez y otras personalidades, la provincia se sumó en hechos, ideas y realizaciones al proyecto político y cultural de la llamada “generación del ochenta”. Los mendocinos Carlos Salcedo, Manuel Antequeda, Carlos Vergara y Leonidas Aguirre se cuentan entre los primeros alumnos de la Escuela Normal de Paraná.

Durante el gobierno de Carlos González, la Nación creó el Colegio Nacional (1865) que debía reproducir en Mendoza el plan de estudios diseñado por Amadeo Jacques para Buenos Aires,

aunque con menos recursos en la infraestructura edilicia, en los útiles escolares y en el personal docente.

José Manuel Zapata, designado rector fundador de ese Colegio, se quejaba de la orientación enciclopédica del plan de estudios, decía que se confundía el bachillerato en humanidades con el bachillerato en ciencias, y proponía dividir las materias en un ciclo básico y uno orientado.

A partir de 1870, la Nación atendió las sugerencias de Zapata y de los demás rectores y permitió la creación de diversas orientaciones profesionales en los colegios de Mendoza, de Tucumán (agricultura), de San Juan y de Catamarca (minería).

Después, durante el gobierno de Francisco Moyano (1894-1897), de manera semejante a como se hizo en la Nación, se dictó la Ley 37 de educación común obligatoria. Pedía que, en lo posible, se siguieran las ideas pedagógicas de Pestalozzi y se empleara con preferencia el método intuitivo. Fue entonces cuando se creó la Dirección General de Escuelas, a cargo de Pedro J. Ortiz, y se cambió la materia Religión por Agricultura en los planes oficiales.

En esos años, el Papa León XIII gobernaba la Iglesia Católica (1878-1903) y tuvo que luchar contra la progresiva secularización de las instituciones. Una de las herramientas fue la creación y difusión de escuelas católicas en todo el mundo a través de congregaciones religiosas dedicadas a la educación. Muchas de ellas se establecieron en Mendoza y todavía contribuyen a la formación intelectual y moral de los jóvenes.

—*¿Instrucción o educación del carácter?:* Alumno y profesor destacado del Colegio Nacional de Mendoza fue Agustín Alvarez que propuso “cambiar el modo de ser de los argentinos y abandonar la tradición cultural hispánica”. También procuraba el cambio de los planes de estudio porque, decía, “acentúan la instrucción pero dejan de lado la formación moral y del carácter”.

Junto con él, será Leonidas Aguirre quien, como Rector del Colegio Nacional (1904), dirá que el único medio válido para educar el carácter es la acción. Los maestros no deben contentarse

con la mera repetición de principios abstractos, sino que deben promover el trabajo de los alumnos porque “los niños mendocinos son materia original de primer orden pero les falta el coraje para realizar las íntimas inspiraciones, como falta aún más la prudencia y la perseverancia”⁵.

Etapas de la escuela activa, de los gobiernos lencinistas y de fundación de la Universidad Nacional de Cuyo (1910-1939)

—*Nuevas orientaciones sociales y políticas*: La promulgación de la Ley Sáenz Peña con el voto obligatorio y secreto; la importante corriente de inmigrantes; la difusión de ideas socialistas, en el orden nacional, y la Revolución Soviética y la Primera Guerra Mundial, en el orden internacional, contribuyeron a cerrar el ciclo de los gobiernos oligárquicos.

En las primeras décadas del siglo xx, también la población de Mendoza había sufrido cambios: existía una cantidad apreciable de obreros y contratistas de viñas; la clase media democrática estaba en ascenso; muchos inmigrantes adherían a las ideas socialistas y anarquistas. Los cambios sociales, necesariamente, tuvieron efectos políticos. Así como en la Nación ganó el Partido Radical que llevó a Hipólito Yrigoyen a la Presidencia (1916), en la provincia, el mismo partido, llevó al gobierno al “Gaucha” José Néstor Lencinas (1918).

En materia educativa, en Mendoza se presentaban los mismos problemas que en el orden nacional: escaso interés de las familias por enviar a los niños a la escuela, planes de estudio deficientes, maestros mal pagados y poco preparados. A pesar del alto porcentaje de recursos que se destinaba a la educación primaria y de la importante cantidad de docentes que trabajaban en las escuelas provinciales, el índice de analfabetismo y de semianalfabetismo seguía siendo alto.

⁵ AGUIRRE, LEONIDAS. *Conferencias*, p. 157.

–*El método de la escuela activa*: En esta etapa se difunden las ideas de la “escuela activa” porque, a decir del maestro mendocino Carlos Vergara: “El ser humano, como todos los seres organizados, solo puede prosperar, desarrollarse y ser feliz, por la acción espontánea y autónoma. Lo mismo puede decirse de las escuelas y de las naciones. La mejor educación es la que habilita al alumno para que marche por sí solo lo más pronto posible”.

Adhiere a las propuestas pedagógicas de Pestalozzi y piensa que el aula no debe ser un ámbito artificial donde se realicen clases puramente teóricas⁶. Solo una educación práctica, natural, espontánea y de acuerdo con la vida ordinaria y el mundo real podrá desarrollar armónicamente lo moral, lo intelectual y lo físico del ser humano. Las escuelas deberán reproducir la organización que tienen los centros de trabajo ganaderos, agrícolas, comerciales o industriales para satisfacer una necesidad colectiva. El aprendizaje de las materias: Lengua, Matemáticas, Historia, Geografía deben ser medios auxiliares y complementarios del trabajo y de la acción práctica.

–*Diagnóstico de Leopoldo Suárez (1926)*: El atraso de pago en los sueldos docentes, la falta de transparencia en la asignación de los cargos y la desorganización institucional de la Dirección General de Escuelas provocó el malestar y la protesta de los maestros.

Leopoldo Suárez, nombrado interventor de la DGE por el Gobernador Orfila (1926), dice que debido a la inmigración, la población de la provincia había crecido desordenadamente, en la práctica se verificaba un hecho paradójal: por un lado se sembraban escuelas y, por otro, se importaban analfabetos. Hasta ese momento, la escuela primaria no había cumplido con los objetivos

⁶ Las ideas de este pedagogo suizo (1746-1827) tuvieron mucha influencia entre nosotros porque fueron introducidas por José María Torres en la Escuela Normal de Paraná. Fue precursor de la “escuela activa” y de la “pedagogía social”: “El alumno, bajo la dirección del maestro, debe ser conducido a progresar por la investigación personal. El niño debe encontrar recompensa en la vida misma” (PESTALOZZI, *Principios de Pedagogía*, 1817).

sociales y culturales que establecía la legislación, por eso existía consenso respecto de la necesidad de vigorizar la lucha contra el analfabetismo y de dedicar todos los esfuerzos a la mayor difusión de la instrucción primaria.

El interventor se preguntaba ¿qué es lo que hace que muchos niños se inscriban, pero no asistan a la escuela? Y respondía que una causa importante era la indiferencia de gran parte de la población, especialmente de aquellas familias de obreros inmigrantes, ocupados en la lucha por la vida. Además, criticaba el nivel de preparación de los docentes y la falta de dedicación de algunos funcionarios que estaban a cargo del gobierno de la educación en la provincia.

–*Gobiernos neoconservadores*: En 1929 se produjo una crisis económica mundial que sacudió a todo el sistema capitalista y que tuvo graves consecuencias políticas y sociales. Ese fenómeno, acompañado del avance de las ideas comunistas, provocó la desconfianza en los regímenes demoliberales y la difusión de ideologías nacionalistas que proponían la supresión de los partidos políticos y la conformación de gobiernos fuertes y autoritarios. El 6 de septiembre de 1930, el Gral. José F. Uriburu encabezó una revolución cívico-militar que derrocó al presidente Yrigoyen.

En Mendoza, el Partido Demócrata ganó las elecciones de 1931 y Ricardo Videla fue elegido gobernador. Las fuerzas liberales volvieron al poder, pero con mayor sensibilidad social hacia los sectores medios y bajos de la población.

Al comenzar su mandato como gobernador (1938), Corominas Segura observó que todavía era alta la cantidad de niños que abandonaban la escuela después de haber cursado los primeros grados y, sabiendo que muchos de ellos lo hacían para contribuir al sostenimiento del hogar o para ayudar en el cumplimiento de las tareas domésticas, consideró necesario “promover el bienestar económico de las clases humildes para aminorar las crecidas proporciones que alcanzaba el problema del semianalfabetismo”. Es decir que, cincuenta años después de la Ley 1420, el analfabetismo

y el semianalfabetismo podían considerarse un problema estructural que solo se resolvería si se mejoraba el nivel socioeconómico de la población.

–*Fundación de la Universidad Nacional de Cuyo*: Durante el gobierno de Corominas Segura, el Presidente Ortiz hizo realidad la fundación por decreto de la Universidad Nacional de Cuyo (1939), institución que los mendocinos deseaban tener desde hacía muchos años.

En el discurso inaugural, el rector Edmundo Correas indicó cuál debía ser el destino de la nueva institución: “Nuestra Universidad no es solo un conjunto de altas escuelas técnicas con sentido regional, en ella se cultivan también las humanidades y las artes plásticas y la música que perfeccionan y ennoblecen el alma”.

Afirmó que los estudios de Ciencias Económicas, Agronomía e Ingeniería estaban destinados a contribuir a la formación espiritual del país. Por eso, la Universidad de Cuyo “no quiere convertirse en una fábrica de profesionales”, sino que aspira a ser un centro de investigaciones superiores donde cuente con clima propicio el entusiasmo por las humanidades y las bellas artes (libro de creación de la UNCuyo).

Etapas de la Nueva Argentina, de la justicia social y de la educación para el trabajo (1943-1955)

–*Política educativa difusora del nacionalismo*: En la década de los treinta, en el marco de la decadencia ideológica del positivismo, del fracaso del credo laico y de los intentos de la pedagogía marxista por imponer sus ideas en la enseñanza, muchos creían que la Argentina había sido acosada por corrientes cuyo agnosticismo y materialismo habían sido el origen de sus principales frustraciones. Cuando Franco había ganado la Guerra Civil Española (1939) y en Europa empezaba la Segunda Guerra Mundial, se hacía necesario buscar un nuevo rumbo con nuevas propuestas que abrieran otros caminos.

En consecuencia, se constituyó un movimiento nacionalista que, con elementos autóctonos, afirmaba la conciencia nacional frente a la corriente extranjerizante de otros proyectos culturales. La política educativa buscó articular los programas de las distintas materias y las prácticas educativas en torno a una nueva conciencia nacional superadora de la orientación liberal y laicista.

En ese tiempo, Jorge Coll, Ministro de Educación del Presidente Ortiz (1938-1942), hizo un diagnóstico del sistema educativo argentino y dijo:

En la educación primaria hay pocas escuelas y exceso de maestros o, mejor dicho, de aspirantes a empleos, porque una gran cantidad no son capaces de desempeñar su misión sagrada en las apartadas regiones de la República, donde hacen más falta. Los niños abandonan la escuela antes de cursar tercero o cuarto grados porque la enseñanza es demasiado teórica, superabundante y normalista, extraña a la vida, y no manual, para orientarlos en los oficios. La enseñanza secundaria, donde abundan los profesores incompetentes, sin calidad ni vocación, deja gran cantidad de jóvenes sin destino alguno, preparando el proletariado de la burocracia. La universitaria, desmoralizada por el electoralismo demagógico y el afán de llegar apresuradamente a la conquista del título profesional, anula el futuro de la juventud que ignora la satisfacción espiritual del conocimiento adquirido en el silencio propicio al sentimiento profundo de las ciencias⁷.

—*Articulación educación-trabajo en el primer gobierno peronista*: La enseñanza religiosa en las escuelas durante el régimen militar de Ramírez y una política social acorde con los postulados de la Iglesia; la difusión del pensamiento nacionalista y antiliberal desde los *Cursos de Cultura Católica*, fueron factores que influyeron en algunos intelectuales para apoyar la candidatura de Perón en contra de la propuesta de la Unión Democrática. Perón asumió como presidente en 1945 e inició una etapa de transformación.

⁷ COLL, JORGE. Cit. por CORREAS, EDMUNDO. *Por la cultura de Cuyo*, p. 116.

Un sector importante, que Perón llamó “columna vertebral del Movimiento”, fueron las organizaciones sindicales. Por eso, durante el primer gobierno peronista se difundieron las escuelas de orientación técnica para la promoción social de los obreros y de sus hijos. Los alumnos ingresantes debían estudiar y trabajar en actividades relacionadas con la carrera que cursaban. A los egresados se les otorgaba el título de Ingeniero de Fábrica en las correspondientes especialidades (electricidad, mecánica, construcciones).

Como culminación de ese sistema, se creó la Universidad Obrera Nacional (Ley 13.229/48) que ofrecía títulos de ingenieros en distintas especialidades: electricidad, mecánica, construcciones y fue el antecedente de la actual Universidad Tecnológica Nacional. La sede regional de esta institución comenzó a funcionar en Mendoza en mayo de 1953.

—*Gobiernos peronistas en Mendoza*: Faustino Picallo (1946-1949), Blas Brísoli (1949-1952) y Carlos Evans (1952-1955) fueron los encargados de llevar a la práctica las ideas de Perón en la provincia. Todos ellos se preocuparon por hacer realidad en la escuela el principio de igualdad de posibilidades: multiplicaron los jardines de infantes, ampliaron los servicios de comedores escolares, construyeron nuevos edificios, promovieron la educación física y organizaron colonias de vacaciones y viajes turísticos para los niños.

Para los más desamparados, la Fundación Eva Perón creó Escuelas Hogares en todo el país; estas escuelas eran centros de asistencia médica, social y escolar para alumnos enfermos y pobres que, en muchos casos, no contaban con la debida asistencia familiar. En Mendoza, fue la esposa del gobernador Brísoli la que se preocupó por la fundación de la escuela hogar que hoy se llama Eva Perón.

Entre las instituciones educativas de nivel secundario debemos destacar la creación del Liceo Militar Gral. Espejo, la construcción de nuevas sedes para la Escuela Normal y el Colegio

Nacional de San Rafael, y la multiplicación de escuelas-fábrica destinadas, principalmente, a los hijos de los obreros. En todos los departamentos de Mendoza se crearon escuelas del Hogar y Artes Femeninas (sastrería, labores, cocina) y escuelas de Agricultura.

Todas esas decisiones, más la creación de siete nuevas universidades; el cambio de rol social de las mujeres; la extensión de la gratuidad a todos los niveles de la enseñanza y la eliminación de los exámenes de ingreso, en el marco de una Argentina económicamente próspera, impactaron notablemente en el crecimiento de la matrícula secundaria y universitaria.

Etapas del desarrollismo y de expansión de la enseñanza de gestión privada (1955-1973)

—*La educación al servicio del desarrollo:* La política entre educación y desarrollo se enmarcó en la toma de conciencia de la relación entre economía, educación y estructura social; se sostenía que las sociedades más desarrolladas eran aquellas en las que se comprende y articula esa relación. Al afirmar que la educación como insumo tiene un carácter económico, se sostiene que la enseñanza no es un gasto, sino una inversión.

En función del principio de igualdad de posibilidades educativas, las nuevas propuestas exigieron un replanteo social y económico de la enseñanza y del proceso de desarrollo, entendido no como acumulación económica o tecnológica que beneficia a un pequeño sector, sino como un medio para ofrecer, directa o indirectamente, un nivel de vida aceptable y un amplio horizonte de mejoramiento económico para la mayoría.

Junto con ese concepto, se desarrollaron las ideas de eficacia y rendimiento aplicadas a los sistemas educativos. Se pensó que los sistemas educativos podían ser verdaderos canales de transformación de la estructura social y que podían favorecer la movilidad social. El objetivo era ofrecer más y mejor enseñanza a grandes sectores de la población; así surgió el planeamiento integral de la

educación que proponía una reforma racional, implementada en etapas y con posibilidades de control. Este planeamiento suponía, por una parte, encomendar a especialistas la responsabilidad técnica del desarrollo bajo la autoridad del Estado y, por otra, garantizar la libre discusión y la consulta metódica de la opinión pública para evaluar las medidas propuestas y recibir aportes de nuevas ideas.

—*Política educativa del desarrollismo*: Antonio Salonia (1981)⁸ hizo un repaso de su gestión como Subsecretario de Educación del Presidente Frondizi (1958-1962):

Después de más de dieciocho años en los cuales he podido recoger nuevas experiencias a nivel académico y de práctica docente, me considero habilitado para opinar y exponer algunos juicios críticos sobre aquel periodo desarrollista de nuestra historia educativa [...]. Después de largas y penosas décadas de lucha gremial, la docencia logró su famoso Estatuto Profesional [...]. Por otro lado, se aprobó la Ley de Libertad de Enseñanza y, a partir de entonces, se crearon y reconocieron oficialmente las universidades privadas. Se crearon el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), el Servicio Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), los cursos y el Servicio de planeamiento educativo, la Dirección General de Educación Física, las escuelas de doble escolaridad, los departamentos de materias afines [...]. Se dio gran impulso a la enseñanza secundaria en el interior, a los institutos del profesorado, a los clubes colegiales y, particularmente, a las experiencias pedagógicas y las innovaciones⁹.

—*Indicadores de crisis del sistema educativo en Mendoza*: Durante el gobierno de Ernesto Ueltschi (1958-1961) se cumplieron esas realizaciones en la provincia. Para el magisterio, la promulgación del Estatuto del Docente fue un logro que significaba muchos años de lucha gremial.

⁸ Profesor mendocino de General Alvear que se recibió de profesor en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuyo y tuvo destacada actuación política en los gobiernos de Arturo Frondizi y de Carlos Menem.

⁹ SALONIA, ANTONIO. *Educación y política nacional*, p. 68.

No obstante, los datos del censo de 1960 mostraban indicadores de crisis del sistema educativo mendocino en el área de la educación elemental:

a) Repitencia: Considerada como causa de muchos males: de abandono, de alargamiento de los años de escolaridad, de la baja tasa de promoción, del bajo nivel educativo de la población, de los mayores costos de funcionamiento. El 60 % de los alumnos primarios no alcanzaba el sexto grado.

b) Abandono: ¿La prolongación de los años de escolaridad y la aceptación de alumnos repitentes contribuía al aumento de egresados? NO. La repitencia incrementaba el número de alumnos y prolongaba los años de escolaridad, pero el rendimiento seguía siendo bajo puesto que solo el 50 % de los alumnos ingresantes al secundario terminaba sus estudios.

La falta de articulación entre la escuela primaria y la secundaria también era causa de abandono de muchos alumnos. Las tasas de deserción eran mayores a partir de los catorce años; más altas en las escuelas rurales que en las urbanas; más altas en las escuelas técnicas. ¿Motivos?, en porcentaje decreciente: razones de trabajo, negligencia, falta de medios, distancia, enfermedad...

—*Instituciones de enseñanza de gestión privada*: El desarrollo sostenido de los estudios de nivel medio a partir de la década de los cuarenta, intensificado en las décadas siguientes, hizo crecer notablemente la demanda por estudios de nivel superior. Entre 1960-1974 el despliegue de la estructura universitaria en Cuyo fue admirable, tanto en instituciones de gestión estatal como privadas.

Por esa época, superados los problemas legales (Ley Dominigorena 14557/58), el Episcopado Argentino decidió volver a fundar la Universidad Católica¹⁰. El protagonista de la nueva fundación y primer rector fue Mons. Octavio Nicolás Derisi que, en el discurso

¹⁰ El primer intento se hizo en 1910, en ocasión del Centenario de la Independencia. Se tuvo como modelo la creación de otras universidades católicas en América Latina, por ej., la Pontificia de Chile es de 1888. Sin embargo, en la Argentina no logró el reconocimiento de los títulos profesionales por parte del Estado y tuvo que cerrar.

inaugural (7 de mayo de 1958), trató de explicar la necesidad de recrear esta casa de estudios en sintonía con las deliberaciones del Concilio Vaticano.

En Cuyo, junto con la Sede de UCA en Mendoza, se fundaron otras universidades de gestión privada que hoy muestran un importante crecimiento: Universidad de Mendoza, Universidad del Aconcagua, Universidad Juan Agustín Maza y Universidad Católica de Cuyo (San Juan).

—*La educación en Mendoza*: En su último discurso como gobernador, Francisco Gabrielli (1966) afirmó que: “La instrucción pública, base sustancial para una efectiva democracia, continúa su metódica expansión y constante perfeccionamiento. Nuestro empeño se ha dirigido, primordialmente, a la construcción de escuelas, a la jerarquización profesional y económica del docente y a la difusión de la enseñanza técnica y especializada. En todos estos sentidos es mucho lo realizado, pero queda todavía mucho por realizar”¹¹. Según su entender, la DGE había desarrollado una amplia labor que se manifestaba en la planificación de los ciclos lectivos anuales y de los programas, de acuerdo con las características socioeconómicas y laborales de cada zona; la implementación de cursos permanentes de formación docente; la doble escolaridad en las zonas rurales; la creación definitiva de jardines de infantes; la posibilidad de continuación de estudios de adultos alfabetizados y la intensificación de la enseñanza técnica y especial en todos sus niveles.

Etapas de la educación para la liberación, del Proceso y del Congreso Pedagógico (1973-1988)

—*Del desarrollismo a la teoría de la dependencia*: Después de la década del desarrollismo (1955-1966) y cuando ya se había agotado el optimismo respecto del crecimiento sostenido de Amé-

¹¹ GABRIELLI, FRANCISCO. *Mensaje a la Legislatura*, 1966, p. 8.

rica Latina, se elaboró la teoría de la dependencia estructural. Su tesis fundamental es que el progreso es un producto del desarrollo capitalista que genera una dependencia colonial.

Entre nosotros, esas ideas ganaron la adhesión de un grupo de profesores que fundó una corriente llamada Filosofía de la Liberación. Esta línea de pensamiento coincide con la Pedagogía de la Liberación que difundió Paulo Freire desde Brasil (1973): “La educación para la liberación no se limita a remplazar pizarras por proyectores. Por el contrario, al igual que la praxis social, se ocupa de ayudar a liberar a los seres humanos de la opresión que los estrangula en su realidad objetiva. Es por lo tanto una educación política [...] que solo puede ponerse en práctica de manera sistemática cuando la sociedad se transforma radicalmente”¹².

Durante el gobierno de 1973-1976, los mendocinos asistimos, en la Nación y en la provincia, al enfrentamiento entre sectores internos del partido peronista. Por un lado, se agrupaban las organizaciones de trabajadores que mantenían su fidelidad a las ideas conservadoras del nacional catolicismo y de la justicia social, por otro, jóvenes que aceptaban ideas marxistas para transformar la realidad. Ese enfrentamiento alcanzó altos niveles de violencia y obligó a los militares a tomar el poder para restaurar la paz social.

—*El proyecto del Proceso*: Inspirados en la Doctrina de la Seguridad Nacional, los militares realizaron (marzo de 1976) un golpe de estado que se llamó Proceso de Reorganización Nacional.

En política educativa, un momento importante de ese Proceso fue el año 1978, cuando se decidió transferir todas las escuelas nacionales de nivel primario a las jurisdicciones provinciales. De acuerdo con la Ley Nacional N.º 21809, a partir de julio de 1978, Mendoza debió asumir 222 escuelas primarias; 2044 docentes; 221 auxiliares y 33.339 alumnos.

—*Hacia un nuevo proyecto educativo*: Con el retorno de los gobiernos constitucionales se pensó que era el momento de de-

¹² FREIRE, PAULO. *Naturaleza política de la educación*, 1973, p. 133.

mocratizar el sistema educativo y que era necesario formular una ley de educación que representara un nuevo proyecto educativo y cultural. Por eso, Raúl Alfonsín convocó a un Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) en el que pudieran participar todos los sectores de la población.

Del informe final que se redactó en Mendoza, algunas propuestas obtuvieron consenso unánime y sirvieron de referencia para que los legisladores formularan la Ley Federal de Educación (promulgada en abril de 1993). Por ejemplo:

1- Que la educación debe ser entendida como formación integral de la personalidad del sujeto y que, por tanto, debe abarcar todas las dimensiones educables del hombre.

2- Que, en función del principio de igualdad de posibilidades, todo hombre tiene derecho a una educación de calidad.

3- Que, en función del principio de libertad, los padres deben ser reconocidos como los agentes naturales y principales de la educación de sus hijos. Deben poder elegir el proyecto escolar que mejor responda a sus convicciones morales y religiosas.

4- Que el Estado debe promover la unidad nacional y, por tanto, la educación para la vida en común y los valores culturales que nos identifican como Nación. Las escuelas deben capacitar para la convivencia respetuosa y democrática de alumnos y profesores.

5- Que se debe incorporar como obligatoria la etapa de educación preescolar y procurar mayor articulación entre los niveles primario y secundario. La estructura del sistema debe ser flexible y permitir la movilidad de los alumnos.

6- Que en el nivel superior se deben crear carreras cortas que formen recursos humanos capaces de atender a las necesidades de la sociedad. Además, debe existir articulación entre los Institutos Superiores y las Universidades.

7- Que los contenidos de aprendizaje deben estar actualizados y relacionados con el mundo del trabajo. Deben ser abiertos para facilitar la incorporación de nuevos aportes científicos. El Estado debe resguardar su función de control y supervisión.

Cumplimiento de los objetivos

En función de lo propuesto en la Introducción podemos concluir:

1. “Deseamos reunir y sistematizar el material disperso y producir una obra de carácter general que ayude a entender los procesos de configuración y desarrollo del sistema educativo mendocino”.

A la luz del análisis histórico vemos cómo, durante el siglo pasado, la Argentina no pudo consensuar un modelo de país y, por tanto, tampoco pudo ponerse de acuerdo sobre un proyecto educativo nacional. Continuaron en el siglo xx las divisiones ideológicas que habían imperado en el siglo xix.

Esa realidad fue bien expresada por Gustavo Cirigliano:

... el país carece y necesita de una idea, un proyecto, un destino que le sea propio. Esa es nuestra mayor urgencia. Ese proyecto implicará un papel, una misión, un quehacer para la Argentina. Ese quehacer implicará valores. Los valores darán identidad a nuestra cultura y a nuestra educación. Sin proyecto nacional rondaremos por caminos que no llevan a ninguna parte.

Hemos señalado que la educación, en tanto sistema, depende de la voluntad política y esta es la realizadora del destino nacional propuesto. No estando este definido, es obvia la orfandad del sistema educativo [...]. Nadie vendrá a decirnos qué dirección y qué sentido hemos de poner a nuestro país y a nuestra educación. Esa es nuestra responsabilidad¹³.

2. “Queremos comparar la historia de la educación de Mendoza con la historia de la educación argentina para descubrir las posibles relaciones que pudieran existir”.

Observamos que tampoco Mendoza pudo formular un proyecto educativo provincial. Las políticas educativas y las realizaciones

¹³ CIRIGLIANO, GUSTAVO. *Proyecto educativo*, 1973, p. 41.

reflejaron a nivel local las decisiones tomadas en el orden nacional. Creemos que el centralismo de Buenos Aires, no solo como sede del poder político, sino también como sede del poder financiero, dificulta en la práctica el pleno ejercicio del federalismo.

Por eso dijo Benito Marianetti:

Es sabido que el federalismo siempre ha sido una ficción entre nosotros, pero, desde 1930 en adelante, esta ficción ha sido cada vez más visible.

Se ha manifestado no solo por la intervención política cada vez más abierta del gobierno nacional a las provincias por las buenas o por las malas. Sobre este último particular basta señalar que hemos vivido prácticamente bajo el régimen del estado de sitio y de las intervenciones federales enviadas por los gobiernos legales o de facto. Respecto de estas últimas se ha abusado en lo que se refiere al estado de sitio.

Pero es en el aspecto económico-financiero donde la penetración del gobierno central ha sido cada vez más manifiesta, reduciendo a las provincias, especialmente durante las épocas de los gobiernos de facto, a meras dependencias administrativas. Los gobernadores de provincia tienen que hacer peregrinaciones continuas a la Capital Federal para mendigar la aprobación de los preceptos locales o un subsidio para salir del paso frente a los apremios frecuentes de sus administraciones¹⁴.

3. “Es objetivo de esta investigación realizar una descripción de las ideas pedagógicas sostenidas por referentes mendocinos entre 1861 y 1988, y explicar en qué medida esas ideas influyeron en la realización de diversas instituciones educativas”.

Sobre el impacto que las ideas pedagógicas tuvieron en la realización de instituciones educativas observamos que este ha sido relativo.

Tenemos que acordar con Salonia que dice:

¹⁴ MARIANETTI, BENITO. *Mendoza, la bien plantada*, 1972, p. 73.

La mayoría de las veces la discusión ideológica de la educación no trascendió los límites convencionales. Se ajustó con bastante rigor a la dicotomía de esquemas filosófico-culturales (positivismo y laicismo vs. espiritualismo y confesionalismo; humanismo vs. cientificismo y técnica, etc.) y a la lucha por posiciones decisivas y por zonas de influencia en el poder político. Por lo general, el campo de acción y los intereses de las ideologías educativas no fueron más allá de los contenidos de planes y programas escolares...¹⁵.

Por eso pensamos que se debe profundizar en la vida concreta de las instituciones y estudiar su historia, las biografías de sus docentes, los textos escolares..., en definitiva, la “cultura escolar”. En el futuro, investigar las prácticas que efectivamente se realizan en el cotidiano escolar permitirá que los historiadores de la educación puedan abrir esa “caja negra” del sistema educativo y proponer caminos viables para el logro de los objetivos comunes de la cultura nacional.

Fuentes

- AVELLANEDA, NICOLÁS. Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Buenos Aires: Imprenta La Tribuna, 1871.
- CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II. Constitución *Gaudium et Spes*, sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1970.
- CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA. Actas. Mendoza: FFyL-UNCuyo, 1949.
- CONGRESO PEDAGÓGICO. Informe final de Mendoza. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA), 1987.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Memoria sobre el desarrollo de escuelas primarias 1884-1936.

¹⁵ SALONIA, ANTONIO. *Educación y política nacional*, 1981, p. 12.

COROMINAS SEGURA, RODOLFO. Mensajes del Gobernador a la Legislatura. Imprenta Oficial de Mendoza, 1938-1940.

GOBIERNO DE MENDOZA. La Provincia de Mendoza en su exposición interprovincial de 1885. Mendoza: Tip. Bazar Madrileño, 1885.

— Instituto de Investigaciones Económicas. Comisión para el planeamiento integral de la educación. Mendoza, 1966.

— Dirección General de Escuelas. Aportes para la reflexión. Mendoza: Artes gráficas Unión, 1999.

— Boletín oficial. Discursos de los gobernadores a la Legislatura. Boletines informativos del Ministerio de Cultura y Educación. Memorias varias.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Serie Reforma Educativa. Política educativa. Bases 1. Buenos Aires: Servicio de Difusión, 1966.

OLGUÍN, DARDO. El analfabetismo y sus factores. Mendoza: Gráfica Best, 1939.

SALONIA, ANTONIO. Educación y política nacional. Buenos Aires: Centro de Investigación y acción educativa (CINAE), 1981.

SUAREZ, LEOPOLDO. El problema escolar en la Provincia de Mendoza. Buenos Aires, 1927.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. Creación, organización y planes de estudio. Buenos Aires: Talleres Gráficos Belmonte, 1940.

Bibliografía

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano y EUDEBA, 1989.

Álvarez, Agustín. *Ensayo sobre educación*. Buenos Aires: Peuser, 1901.

— *Breve Historia de la Provincia de Mendoza*. Imprenta oficial, 1932.

- AMATI, AMOR ABELINA. De la igualdad a la equidad en la educación básica. La experiencia socio-política 1945-1955. Tesis doctoral inédita dirigida por la Dra. Margarita Schweizer. Defendida en la Universidad Católica de Santa Fe, 2000.
- BLAS ANTONICELLI, ISABEL. La escuela normal de maestras de Mendoza. Tesis doctoral inédita dirigida por la Dra. Gabriela Ossenbach. Defendida en la UNED, España, 1990.
- BRASLAVSKY, CECILIA. "Estado, burocracia y políticas educativas". En: *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1987, pp. 75-168.
- CIRIGLIANO, GUSTAVO. *El proyecto argentino. De la educación a la política*. Buenos Aires: Editorial Pleamar, 1973.
- *Puntos de vista sobre política educacional argentina*, 2ª ed. Cuadernos del INCAPE 1. Buenos Aires: Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), 1995.
- COHEN, L. y MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Trad. de Francisco Agudo López. Revisión de Ma. Antonia Casanova. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.
- CORREAS, EDMUNDO. *Por la cultura de Cuyo*. Buenos Aires: Gleizer, 1943.
- CUETO, ADOLFO OMAR. *Historia institucional de Mendoza*. Segunda parte. Mendoza: Ediciones Culturales, Ministerio de Cultura y Educación, 1998.
- CUETO, ADOLFO; ROMANO, MARIO; SACCHERO, PABLO. *Historia de Mendoza. Desde sus primitivos habitantes hasta nuestros días*. Mendoza: Diario Los Andes, fascículos 16-24, 1994.
- FLORIA, C. y GARCIA BELSUNCE, C. *Historia política de la Argentina contemporánea 1880-1983*, 4.ª ed. Buenos Aires: Editorial Alianza, 1992.
- FONTANA, ESTEBAN. Monografías sobre historia de Mendoza: Escuelas Medio Superiores. Separata de la *Memoria Histórica* en el 25.º Aniversario de la Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza: UNCuyo, 1965.

- “Mendoza y el federalismo educativo”. *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza*, segunda época, N.º 8, T. 1. Mendoza: Imprenta Oficial, 1975.
- “Bosquejo tentativo para una historia de la educación primaria mendocina entre 1852-1943”. En Ossana, E. (comp.), *La educación en las provincias y territorios nacionales 1885-1945. Historia de la Educación Argentina*, T. IV. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1993.
- “La Creación de la Universidad Nacional de Cuyo”. *Revista Educación Cuyo*, N.º 7. Mendoza: Facultad de Filosofía-UNCuyo, 1998, pp. 9-99.
- “Ensayo de reconocimiento bibliográfico para una historia de la educación mendocina”. *Revista Educación Cuyo*, N.º 8. Mendoza: Facultad de Filosofía-UNCuyo, pp. 9-47, 1999.
- FREIRE, PAULO. *La naturaleza política de la educación*. Trad. de Silvia Horvath. Colección: Obras maestras del pensamiento contemporáneo. Buenos Aires: Planeta-Agostini, 1994.
- IAIES, GUSTAVO y DELICH, ANDRÉS. “Sistemas educativos y cohesión social...”. En SCHWARTZMAN, SIMÓN y COX CRISTIAN (editores). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar, 2009, p. 188.
- JUNTA DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE MENDOZA. *Historia contemporánea de Mendoza a través de sus gobernadores*. T. 1 (1932-1966). Mendoza, 1996.
- MARIANETTI, BENITO. *Mendoza, la bien plantada*. Buenos Aires: Edic. Sílabas, 1972.
- MARTÍNEZ, PEDRO SANTOS. *Historia de Mendoza*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1979.
- *La nueva Argentina 1946-1955*. T. 2. Colección Memorial de la Patria. Buenos Aires: Ediciones La Bastilla, 1980.
- MARTÍNEZ PAZ, FERNANDO. *La educación argentina*, 2.ª ed. Córdoba: Dirección general de publicaciones de la Universidad Nacional, 1979.

- *El sistema educativo nacional*. Córdoba: Dirección general de publicaciones de la Universidad Nacional, 1984.
- MUSCARÁ, FRANCISCO. *Política y educación en Mendoza (1861-1988)*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua, 2015.
- “Mendoza: Instituciones escolares e ideas pedagógicas (1861-1910)”. En Aruani Susana. *Identidad, conciencia histórica y su relación con el patrimonio cultural*. Mendoza: Facultad de Filosofía- UNCuyo, 2007, pp. 35-99.
- *La educación en la historia. De la sabiduría a la incertidumbre*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina (EDUCA), 2010.
- *Pasado, presente y futuro de la educación superior argentina*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua, 2014.
- *Sistema educativo argentino. Historia, política, legislación*. Mendoza: Facultad de Filosofía-UNCuyo, 2014.
- *Política y educación. Mendoza (1861-1988)*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua, 2015.
- OLGUÍN, DARDO. *El analfabetismo y sus factores*. Mendoza: Gráfica Best, 1939.
- *Lencinas, el caudillo radical. Historia y mito*. Mendoza: Ediciones Vendimiador, 1961.
- OSSANA, EDGARDO. La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945 (comp.). En Puiggros, A. (directora) *Historia de la Educación Argentina*. Tomo IV. Buenos Aires: Galerna, 1993.
- Articulación entre lo nacional, lo regional, lo local en historia de la educación: Reflexiones conceptuales a partir de una experiencia de investigación en Argentina, 2011. [En línea:] www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario4/trabalhos/trab019.rtf
- ROIG, ARTURO. Conferencias pedagógicas pronunciadas por Leonidas Aguirre en el Colegio Nacional de Mendoza en 1904. Separatas de la *Revista de Estudios Políticos y Sociales de la*

- UNCuyo. Primera parte, nro. xii, pp. 119-167. Segunda parte, nro. xiii, pp. 81-143, 1962.
- *Mendoza en sus letras y en sus ideas*. Gobierno de Mendoza: Ediciones Culturales, 1996.
- *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: EDIUNC, 1998.
- “La Filosofía en Mendoza”. *Mendoza, cultura y economía*. Mendoza: Editorial Inca, 2004, pp. 293-325.
- “Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822-1974)”. *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Ediciones del Gobierno de Mendoza, 2008, p. 217.
- SALOMONE, O. y MIRTHA BALEZTENA DE SALOMONE. *El campo de la educación en la universidad del pueblo*. Mendoza: UNCuyo, 1973.
- *La gestión de calidad en la educación*, N.º 1. Mendoza: Instituto Superior de Educación Rayuela, 1993.
- SAMPAY, ARTURO. *Introducción a la teoría del Estado*. Buenos Aires: Omeba, 1961, p. 478
- SATLARI, MARÍA CRISTINA “Historia de la educación primaria pública, la educación superior y algunas alternativas pedagógicas desde la Ley 37 (1897) hasta el fin de la dictadura (1983)”. *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Gobierno de Mendoza: Ediciones Culturales, 2008, p. 275.
- SHUMWAY, NICOLÁS. *La invención de la Argentina. Historia de una idea*. Trad. de César Aira, 2.ª ed. Buenos Aires: Editorial EMECE, 1993.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, MIGUEL. *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- TEDESCO, JUAN C. *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1986.
- “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”. *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1987, pp. 17-71.

- TORRES, JOSÉ MARÍA. *Primeros elementos de educación*. 2.^a ed. Buenos Aires: Imprenta de Ma. Biedma, 1888.
- VERGARA, CARLOS NORBERTO. *Educación Republicana*. Santa Fe: Imprenta Benapres, 1899.
- *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1916.
- VIÑAO, ANTONIO. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. 2.^a ed. Madrid: Morata, 2006.

LA EDUCACIÓN, HOY

LA FORMACIÓN DOCENTE*

AC. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Deseo aclarar que, si bien el tema propuesto para provocar la discusión es el de la formación docente, no me considero un especialista en esta cuestión. Menos aún cuando la Academia acaba de publicar un volumen colectivo tan interesante sobre el tema, *Reflexiones sobre la formación docente*, en el que se recoge la opinión de muchos de ustedes que cuentan con una larga experiencia en ella.

Quisiera aprovechar el tiempo disponible para comentar algunos aspectos que me preocupan en relación con la formación docente. Creo que existe una coincidencia generalizada en que no hay educación de calidad sin docentes de calidad. De allí la preocupación con la que se observa la notable caída de la calidad de la docencia que, en realidad, denota un problema más profundo. Por eso, quisiera comentar algunos datos acerca de este descenso en la calidad docente para hacer luego una breve referencia sobre algunas de esas causas más profundas.

Poco tiempo atrás se difundieron los resultados de las pruebas realizadas en México para cubrir cinco mil plazas de docentes de escuelas, concurso al que se presentaron dieciseis mil aspirantes. Al cabo de una evaluación de las habilidades orales y escritas, seis de cada diez aspirantes fueron calificados como no idóneos, ya que carecían de conocimientos suficientes para desempeñarse de manera adecuada en su función docente. Solo el 1,7 % alcanzó niveles de excelencia. Lo más preocupante fue que muchos de

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 1 de junio de 2015. Sigue a la exposición, la desgrabación de los comentarios académicos.

esos docentes ya se encontraban dando clases en condición de interinos.

Esa situación no se limita a México. En un reciente estudio que realizaron Bárbara Bruns y Javier Luque sobre los docentes en América Latina, se mencionan algunos aspectos de interés. Los docentes reciben mucha educación formal, es decir universitaria o en institutos terciarios, pero sus capacidades cognitivas son muy limitadas porque quienes ingresan en estas carreras pedagógicas son mucho menos sólidos, desde un punto de vista académico, que quienes lo hacen en otras alternativas de la educación superior.

En las pruebas PISA se pregunta a los alumnos acerca de sus propósitos al concluir la escuela media. Los alumnos de 15 años, que dicen estar interesados en dedicarse a la docencia, tienen puntajes mucho más bajos en matemática que los interesados en ingeniería en todos los países de la región. Vale decir que la docencia tiende a ser vista como una alternativa laboral secundaria, una actividad para encarar al haber fracasado en el intento de estudiar otra carrera. Analizando los resultados de ese trabajo, los alumnos argentinos de 15 años que dicen aspirar a la docencia tienen un puntaje de 300 en las pruebas de matemática, mientras que los de ingeniería tienen 430.

En Canadá, quienes planean dedicarse a la docencia tienen 520 puntos y los de ingeniería 550. En Chile, los estudiantes que se postulan a ingresar a los programas de educación docente tienen un promedio de 505 puntos en la prueba de selección universitaria; los estudiantes de derecho, 660; los de ingeniería, 700; y los de medicina, 745. Lo mismo sucede en Brasil. En todos los países se observa esa tendencia: los aspirantes a la actividad docente tienen menor rendimiento desde el punto de vista académico.

El análisis del conocimiento de los docentes es una cuestión compleja de abordar. Sin embargo, los datos disponibles muestran una marcada desconexión entre los títulos formales de los profesores, como ya se ha señalado, y sus habilidades. En el Perú, el 84 % de los profesores de sexto grado en 2006 obtuvo puntajes

inferiores al nivel 2 en una prueba en la que el nivel 3 equivalía al dominio de conocimientos correspondientes a sexto grado. Vale decir, que el 84 % de los profesores de sexto grado estaban por debajo de lo que se les exigía a sus propios alumnos.

Estos datos dispersos bastan para destacar la débil calidad académica de muchas de las personas que se dedican a la docencia que, reitero, lo hacen como una alternativa al hecho de haber fracasado en otra actividad y porque les proporciona una salida laboral que les permitirá vivir. Creo que el Ac. Barcia señala, en su capítulo del mencionado libro de la Academia, la incongruencia de que la Argentina cuente con más de mil trescientos institutos de formación docente mientras que países desarrollados tienen alrededor de treinta. Estamos, pues, ante una expansión injustificada de los institutos de formación docente sin que se contemple garantizar su calidad. Recuerdo que en una ocasión, un amigo que se disponía a asumir como Ministro de Educación me pidió alguna sugerencia. Le propuse que debería plantear la necesidad de evaluar los conocimientos de quienes pretendían incorporarse a la docencia. Mi propuesta no era examinar a quienes se estaban desempeñando como docentes, sino a quienes ambicionaban hacerlo, es decir, instalar esa medida hacia adelante. Mientras no se planteen exigencias de calidad en quienes se dediquen a la docencia, la actividad no se prestigiará.

¿Por qué no se apunta a esa exigencia? Obviamente por razones políticas, pero también por el hecho de que la actividad docente es vista como secundaria, de un nivel inferior a muchas otras. Cuando hablo con jóvenes estudiantes enfrentados a una decisión vocacional, les sugiero que regresen a sus hogares y comuniquen a sus padres que han decidido ser docentes. Les digo entonces que al ver la reacción de ellos, tendrán una radiografía de la valoración social de una actividad que decimos respetar tanto. Es esa la cuestión central. No hay en la sociedad occidental en general, y en la Argentina en particular, una valoración social de la actividad

docente. Preciso es admitir que los docentes ganan poco porque a nadie le interesa mucho lo que hacen.

Por otro lado, los docentes tienen también una visión muy particular de la naturaleza de su tarea. En un estudio muy interesante realizado por Emilio Tenti Fanfani, en 2005, se invita a los docentes a identificar los fines prioritarios de la educación: el 61 % de los maestros dicen que es desarrollar la creatividad y el espíritu crítico; transmitir conocimientos actualizados y relevantes, solo el 26 %, y el transmitir valores morales, solo el 25 %. Lo más interesante es que casi el 12 % considera que lo menos importante de la educación es transmitir conocimientos actualizados y relevantes. Eso demuestra también un marcado sesgo en la formación docente que se está desviando aceleradamente hacia los aspectos teóricos y técnicos de la pedagogía, pero con mucho menor interés en el conocimiento concreto que se enseña. Y todos sabemos que un buen docente es el que sabe algo, que tiene entusiasmo por lo que sabe y que transmite ese entusiasmo a sus alumnos.

Resulta preocupante el hecho de que los docentes no se perciban como los transmisores de una cultura, de una herencia de lo mejor que ha logrado concretar el ser humano. Hoy, en realidad, piensan en otras dimensiones que son interesantes, pero que dejan en un segundo plano esa misión esencial de humanización de los jóvenes. Se trata de respetar el derecho humano a la continuidad, como lo define Ortega y Gasset en un párrafo que dedica a esta cuestión, donde sostiene que hay un “derecho fundamental del hombre, tan fundamental, que es la definición misma de su sustancia: el derecho a la continuidad. La única diferencia radical entre la historia humana y la “historia natural” es que aquella no puede nunca comenzar de nuevo... Los animales, las pobres bestias, se encuentran cada mañana con que han olvidado casi todo lo que han vivido el día anterior y su intelecto tiene que trabajar sobre un mínimo material de experiencias. El tigre de hoy es idéntico al de hace seis mil años, porque cada tigre tiene que empezar de nuevo a ser tigre, como si no hubiese habido antes ninguno. El hombre,

en cambio, merced a su poder de recordar, acumula su propio pasado, lo posee y lo aprovecha. El hombre no es nunca un primer hombre: comienza, desde luego, a existir sobre cierta altitud de pretérito amontonado. Este es el tesoro único del hombre, su privilegio y su señal. Y la riqueza menor de ese tesoro consiste en lo que de él parezca acertado y digno de conservarse: lo importante es la memoria de los errores... Romper la continuidad con el pasado, querer comenzar de nuevo, es aspirar a descender y plagiar al orangután. Me complace que fuera un francés, Dupont-White, quien, hacia 1860, se atreviese a clamar: “la continuidad es un derecho del hombre, es un homenaje a todo lo que los distingue de las bestias”.

Considero grave la pérdida de esta idea de la continuidad que resulta esencial para la educación porque, definitivamente, tiene que ver con el establecimiento de esa continuidad, con esa relación entre generaciones que les da a los nuevos el patrimonio de lo acumulado, de lo que ya se conocía. Y creo que se está perdiendo porque se abandona la fe en la necesidad de esa transmisión. Hoy parecería que todo comienza de nuevo.

El Papa Francisco lo ha expresado muy bien en oportunidad de su viaje a Brasil para asistir a la Jornada Mundial sobre la Juventud, en 2013. Al resumir el propósito de ese viaje, señalaba: “Este primer viaje es, precisamente, para encontrar a los jóvenes. Pero no para encontrarlos aislados de su vida. Quisiera encontrarlos en el tejido social, en sociedad, porque cuando aislamos a los jóvenes cometemos una injusticia: les quitamos su pertenencia. Los jóvenes tienen una pertenencia a una familia, a una patria, a una cultura, a una fe. Ellos, verdaderamente, son el futuro de un pueblo. Pero no solo ellos. Ellos son el futuro porque tienen la fuerza, son jóvenes y van adelante, pero también en el otro extremo de la vida los ancianos son el futuro de un pueblo. Un pueblo tiene futuro si va adelante con los dos juntos: con los jóvenes, con la fuerza, porque lo lleva adelante y con los ancianos porque ellos son los que aportan la sabiduría de la vida”.

Esa relación intergeneracional resulta esencial para realizar la tarea docente. Porque de lo que se trata es de poner a los recién llegados en posición de una herencia a la que tienen derecho por la sola razón de ser humanos. Es esta idea la que sufre una profunda crisis en la sociedad actual.

A propósito de la discusión que se ha suscitado en estos días en Francia en torno al propósito de la educación media, tropecé con un párrafo de Jacques Julliard quien señala lo siguiente: “Desde hace años la escuela francesa está dominada por un pedagogismo compasional y una parentocracia demagógica que se traduce por un volumen de trabajo insuficiente. De lo que se trata es de una desvalorización sin precedentes del saber y del éxito. Tener buenas notas se ha convertido, en numerosos establecimientos, en un motivo suficiente de acoso. Es sobre todo la degradación de la relación maestro-alumno. Resulta perfectamente inútil en la actualidad ‘reformular la enseñanza’ o ‘refundar la escuela’, fórmulas huecas que ya han demostrado su ineficacia si no se ataca el corazón del problema: la restauración de la eminente dignidad del saber y el restablecimiento de la relación de confianza y de respeto entre el maestro y el alumno. Si no, será mejor suprimir la escuela. Con Wikipedia bastará”.

Considero que allí está acertadamente planteada la cuestión que me proponía enfatizar: la pérdida de dignidad del saber. Por eso, al haber perdido importancia el conocimiento concreto, la tarea docente se ha desvalorizado. Hoy se pretende que los docentes se limiten a ser los cuidadores de la guardería ilustrada que, como he sostenido muchas veces, es cada día más guardería y menos ilustrada.

De alguna manera se ha perdido esa visión del maestro que realiza una tarea humanística y se la ha reemplazado por la de quien se dedica a una labor humanitaria. Por eso se deja de lado la tarea de introducción a lo humano. Lo que hace el docente es precisamente eso: introducir a los recién llegados a lo humano, ponerlos en posesión de ese mundo que ya estaba y que supone

que van a contribuir a mejorar. Pero para hacerlo, antes es preciso conocerlo.

En síntesis me he propuesto en esta breve intervención señalar dos aspectos. El primero era comentar la crisis profunda que sufre la profesión docente, socialmente devaluada, recurriendo a algunos ejemplos elegidos al azar. Y al mismo tiempo, señalar que esa situación responde a una causa profunda que reside en la dificultad que encuentra el docente en ejercer esa tarea que se supone que es la que debería hacer cuando ya la sociedad prácticamente no confía en su necesidad. Es más, cuando la considera superflua, irrelevante y no como un objetivo deseable.

¿Por qué no se advierte la importancia del esfuerzo humano de transmitir la herencia? Porque son pocos quienes hoy valoran esa herencia y por eso decae el valor de los encargados de hacerlo. Obviamente la transmisión de la herencia no se limita a una tarea pasiva, sino que está indisolublemente ligada al desarrollo de las funciones cognitivas que llevan a incorporarla a esa herencia. No se trata, pues, de una transmisión pasiva, sino de las capacidades que tenemos como humanos. En los últimos tiempos, para definir la educación recorro a una definición de Hesíodo, un poeta griego contemporáneo de Homero. Hace 2800 años decía: “Educar a una persona es ayudarla a aprender a ser lo que es capaz de ser”. Es una caracterización completa porque considera los dos elementos fundamentales. Educar es ayudar a otro, es decir, se trata de una tarea de personas que ayudan a personas. ¿Ayudar a qué? A que conozcan sus posibilidades de ser lo que pueden ser. Esta tarea esencial es la que atraviesa hoy una profunda crisis. La formación docente está estrechamente vinculada con este problema básico, central, que afecta a la cultura occidental, como señalaba en un diálogo anterior el Ac. Posse. Somos testigos y protagonistas de una mutación profunda de los valores sociales a la que no escapa la educación inmersa en esa sociedad.

Ac. Pedro Luis Barcia. Estimado académico, muchas gracias por su sintética y motivadora exposición que da marco a reflexio-

nes y consideraciones de los colegas. Invito a los académicos a intervenir con sus aportes.

Ac. Horacio Reggini: Quiero felicitar a nuestro colega y amigo. Él empezó hablando de la necesidad de transmitir conocimiento, pero después fue más profundo hacia lo humanístico. A mí me gustaría hacer una reflexión, de la que pido disculpas porque tiene cierto cariz gastronómico, pero igual lo voy a decir porque lo dije en una reunión. Quiero explicar un poco lo que voy a decir: lo importante es el tuco y no los fideos; es decir, lo importante es el sabor, el cómo está hecho y no la calidad o el costo o la complejidad de la base. Y esto es muy importante. Al final uno piensa que lo más importante es la manera de cómo se lo transmite, con el cariño y el respeto hacia el otro, con el amor a los demás. Yo creo que esto es fundamental. Cuando hablamos de formación docente y de un maestro, lo importante, y todo el mundo lo dice, es el afecto, cariño y amor que se despierta entre ese profesor o maestro y el alumno. Por eso yo digo, resumiendo, lo importante es el tuco y no los fideos.

Ac. Ana Lucía Frega: Muchas gracias, Ac. Jaim Etcheverry. El tema es que este recorrido personal se emparenta con recorridos que uno hace también. La pena es que yo estoy llegando a conclusiones muy escépticas con respecto a netas soluciones. Cuando en mi intervención de esta tarde recordé lo que hoy está pasando en Chile, docentes que en bloque rechazan la noción de carrera docente, cuando por el otro lado nosotros sabemos que el INFOD, además de centralizar nuevamente los planes de estudio, no está logrando lo que parece que era, según dijo el entonces ministro Daniel Filmus cuando vino acá: “encontrar un camino para que los docentes hagan una carrera sin tener que dejar el aula, es decir, trabajando en el aula mejor, consiguiendo que los alumnos no solamente aprendan, sino que hagan el esfuerzo para aprender”. Nadie aprende por nadie; el aprendizaje es mío, nadie va a hacer el aprendizaje de nadie en el aula, tenga buena motivación y estimulación, la apropiación

es individual. Dentro de esta trayectoria, ¿podrá ser la educación federal esta que estamos queriendo hacer? ¿No será que, enunciada como se enunció a fines del siglo XIX era un modelo legítimo, honorable? En realidad, pensaban en las cuatro operaciones básicas y la alfabetización, no pensaban mucho más en el siglo XIX. Es decir, la noción de educación universal era humilde. El “todo” eran ciertos mínimos que se consideraban necesarios para la operativa diaria y para la convivencia social. Hoy estamos pensando una educación obligatoria de 12 o 14 años. La están queriendo empezar cuando el chico recién nace o tiene seis meses, en una medida de costos exponencial, y además en el sistema, parece que tiene que haber de todo. Yo recuerdo una última conversación con Cecilia Braslavsky y me decía que, “en realidad, nosotros en el Instituto (en Ginebra) estábamos pensando en que hay que hacer otra escuela elemental, una escuela más chica, más sólida, más básica, con esas posibilidades”. No contesté nada, por supuesto, me permití seguir el pensamiento en voz alta. Al haber hablado antes de hacer alguna modelización de escuelas, algo que me parece estupendo, yo me pregunto si no hay que hacer una modelización nueva de, y pido disculpas por cómo lo voy a decir, qué es la educación esa para todos. Porque quince años de escolaridad obligatoria por ley era más claro que el agua que no contaba ni cuenta con docentes ni edificios preparados para implementarla. Y no la estamos implementando. Ahora hay un dicho que sostiene que “la educación que no sea divertida no va a ser educación”. Entonces se está diciendo en muchos medios: “docente, sé payaso”, “docente, tenés que estar en la onda”, “docente, todo bien”. No estoy diciendo nada que los que estamos cerca de la escuela no sepamos que es así. Yo pregunto: ¿no tendríamos que plantear como sería una educación común, obligatoria, de ese compromiso de la Constitución y de los impuestos, porque... es gratuita porque es obligatoria, y como es obligatoria tiene que ser gratuita, pero para qué? ¿Para aprender qué? Si acaban de

recordarnos que ser un alumno que tiene buenas notas es exponerlo, hoy, al bullying. ¿Por qué? Siempre hubo como libros, ratón de biblioteca, pero los niveles de ahora de descalificación del saber y del vocabulario, nunca. Ahora, todas las entrevistas que oímos tienen respuestas que están construidas del tipo de “bueno, nada, como si fuera...”. Aparentemente nada es, todo es como alguna otra cosa. ¿Estoy totalmente equivocada? ¿He seguido su línea, académico Jaim Etcheverry? Alguien se va a tener que animar a decir que nos estamos mintiendo, porque aumentamos los años de escolaridad y lo que estamos haciendo en la escuela no es educación.

Ac. Alberto Taquini (h): A mí me parece que lo que acaba de introducir la Ac. Ana Lucía Frega es muy pertinente y se vincula con el trabajo que ofrece el Ac. Héctor Masoero. Esto lo dije, no de manera tan precisa, en la última reunión de Comisión Directiva. Acá hay dos problemas: el primero es cómo debemos hacer para que el modelo educativo funcione adecuadamente, y el proyecto del Ac. Masoero apunta al corazón de ese tema, con los agregados que hemos dicho, regionalización, sector privado y público y las condiciones particulares de cada sector. Pero lo que está en crisis, me parece a mí, son dos cuestiones: qué educación hace falta para generar una persona que al cabo de los 14 o 15 años de vida tenga una autonomía para desarrollarse en un mundo donde no permanecerá siempre y que variará de acuerdo a sus posibilidades e intereses. Agregaría que si uno va a esta idea de diversificación en función de una actitud de poder aprender a aprender y de ir a lo que a le gusta, siempre va estudiar lo que gusta. Ahora, si nos ponen un concepto o un plan de estudio obligatorio para todo un país, a nadie le interesa. Esto me parece esencial. El segundo tema que quería agregar es cómo arreglar el sistema y cómo sería ese sistema. ¿Cómo lo arreglamos? En esto tengo una diferencia de fondo con la línea de transmisión crítica de la cultura, porque se debe saber adecuadamente que no hay posibilidad de que un docente

de cualquier actividad sea capaz de manejar el conocimiento disponible de la nube. La potencia de la nube hace desaparecer la capacidad individual de los docentes en cuanto a contenidos y los coloca en la difícil situación de que, en la búsqueda de ese contenido, el alumno pueda haber ido directamente a una fuente erudita y estar en condición superior. En este sentido, hace más de cien años, Bertrand Russell viene proponiendo en la línea de una escuela elemental, como la que correspondió a los estados nacionales, que era de destrucción. Y de destrucción, como dijo la Ac. Frega recién, de aprender a aprender con una metodología nueva, que sea capaz de escudriñar en la nube. Entonces, ya el docente no se convierte en un transmisor crítico de la cultura, sino que se convierte en un monitor de los elementos básicos de la lecto-escritura y de todas las formas de comunicación. He dicho antes aquí, a pesar de no haber escrito para la Academia, la formación docente es un tema que me preocupa. Podría escribir una crítica, pero todavía no sé, no veo en la bibliografía un camino sustitutivo de cómo se forma un docente para establecer los mecanismos adecuados del aprender a aprender. Acá hay una cuestión de fondo que se está demostrando en todo el mundo: el sistema colapsó. Y como tiene una inercia política fenomenal, es imposible modificarlo. Y por lo tanto van a aparecer, y están apareciendo, sectores sustitutivos externos que determinan una forma distinta de producir y otorgar el conocimiento. En este sentido, aparecen los problemas de los títulos y las habilitaciones, ya que si estos corresponden a los modelos políticos estructurales manejados por los sindicatos, estamos obligados a transmitir y continuar el camino formal de una educación en decadencia. Se muestra ya, claramente, que los sindicatos, las empresas multinacionales, la Pitman modelo 2015, están otorgando capacidades suficientes superiores al sistema formal. Por lo tanto, acá hay un tema de cómo se va a acreditar, porque si no, la gente está obligada a ir al sistema formal para tener las acreditaciones que

tienen que funcionar. Por eso, el tema de la acreditación y de la evaluación tiene que ser un sistema no monopólico como es la CONEAU, no centralizado como es el INFOD, sino lo más abierto posible para que cada uno, en la forma que le parezca, pueda desarrollarse.

Ac. Horacio Sanguinetti: adhiero a todo lo que produce intelectualmente el Ac. Jaim Etcheverry. Estoy casi de acuerdo con todo, pero no con lo de los animales. Creo que, según el grado de evolución del animal, hay muchos animales que tienen formación: los padres les enseñan a cazar y otra serie de cosas. Además, los animales que tienen vida social tienen una extraordinaria actitud para elegir siempre al mejor jefe, algo que los seres humanos todavía no hemos logrado. Estoy de acuerdo en todo lo que dijo la Ac. Ana Lucía Frega, particularmente con eso de que se tiene la idea de que la escuela tiene que ser divertida. Esto es un mamarracho total. Para aprender sí hay que divertirse, si la materia es atractiva o el profesor la hace atractiva, pero además hay que hacer un esfuerzo intelectual que duele un poco y sin esto no se aprende nada. Quiero aclarar, ustedes disculparán que siempre recaigo en mi experiencia con el Colegio Nacional Buenos Aires, y defender la posición de los alumnos que han hecho un escándalo el otro día en el cual tenían toda la razón del mundo. Si bien se desvirtuó cuando comenzó la toma y los procesos violentos, tuvieron razón en la queja, porque nuestra Universidad de Buenos Aires, sin consultar a nadie del Colegio, ni siquiera al rector, decidió que el Colegio Nacional de Buenos Aires tuviera una previa más. No una sola previa para promover al año siguiente, sino dos como todos los colegios. Los chicos dijeron “no queremos dos previas, sino una sola previa porque si no, somos el Colegio Municipal de Buenos Aires”. Por este motivo, la Universidad tuvo que retroceder y abrir un periodo de debates sobre el tema, algo que debería haber hecho de entrada. Después llegamos a la experiencia que tuve el viernes pasado en mi clase en la

Facultad de Derecho: tenía sesenta alumnos y pregunté cuáles fueron las últimas palabras de César. Creo que los chicos ni siquiera sabían quién era César, ya que ninguno supo decirme cuáles fueron las últimas palabras.

Ac. Roberto Igarza: El primer punto que subyace en los comentarios que hizo el Ac. Jaim Etcheverry es cómo atraer a los mejores. Ese es el problema. ¿Cómo hacemos para que los mejores elijan el magisterio? Aquellos que tienen más desarrollada la inteligencia lógico-matemática adoptan alguna carrera de ingeniería en lugar del profesorado de matemáticas. En esto influye, me parece, entre otras muchas cosas, pero entre los primeros lugares, el estatuto del docente en los medios de comunicación. La representación que los medios brindan de los docentes está totalmente desvirtuada. Erosiona cualquier noción de educador. Cualquier representación social-mediática de los docentes está impregnada de aquello que no es deseable para lo que se propone: cómo atraer a los mejores hacia la profesión docente. A la vez, hay ausencia y destrato de muchos actores sociales en la televisión. Son miles de docentes que cumplen muy bien sus funciones, pero cuya misión ha quedado, poco o nada, representada en la pantalla de televisión. El segundo aspecto que, me parece, está menos considerado en su exposición, pero que es tan relevante como el anterior, es si podemos seguir pensando la formación docente asociada a las alfabetizaciones como hasta ahora. Tenemos serias dificultades para que los docentes adopten el rol principal asociado a las nuevas alfabetizaciones. De eso se trata, de la didáctica asociada a las nuevas alfabetizaciones. Tanto hemos hablado de comunidades de aprendizaje. Es cuestión de tomar los documentos producidos en el último tiempo por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (ORELAC), donde se enfatiza el concepto “comunidad de aprendizaje” y raramente se encuentra el término enseñanza. Es cuestión de analizar algunos textos para darse cuenta del desplazamiento que ha habido de la didáctica y del rol del docente,

al aprendizaje y el rol del alumno. Entonces, desde ese punto de vista, me parece que es bueno introducir esta renovación de las alfabetizaciones y de la didáctica asociada, de las cuales los profesorados, en general, no se ocupan. Y que tiene que ver con esta necesidad de transmitirles a los alumnos los contenidos de una manera adecuada, apropiada frente a la situación actual.

Ac. Julio César Labaké: Yo quería rescatar, en particular, ese proceso de continuidad que han marcado tanto, que creo está como eje de la discusión y la riquísima cita de Ortega y Gasset. Yo creo que esto da motivo para pensar en el gran problema cultural de la educación de hoy en día. Porque nos cuesta ser docentes, porque cuesta que la sociedad asuma una actitud diferente. Y en este sentido, me permito sugerir con mucha prudencia que comienza a tener espacio el concepto de “contracultura”. Estamos viviendo un clima de contracultura porque estamos queriendo suponer que se empieza siempre de nuevo: la historia empieza por lo que decido yo, y yo no estoy comprometido con nada anterior a mí. En un clima así es muy difícil educar. Simplemente esto, porque donde no hay un modelo válido, algo que también dice Donald Winnicott en *Realidad y juego* es cuánto le va a costar a un adolescente llegar a descubrir el valor de la cultura. Yo creo que eso nos está pasando a nivel no solo de la Argentina, sino de Occidente. Estamos viviendo en esta posmodernidad, posmodernidad líquida de Bauman, un clima de cierta contracultura que necesitaría ser entendido para poder salir de la trampa, porque si no hay nada que debe tener continuidad, no hay cultura. La cultura es continuidad y cambio, pero puede cambiar lo que tiene capacidad de traer algo que vale la pena mejorar. Si hoy en día se desvaloriza lo que viene de antes y se supone que todo tiene que comenzar de nuevo, y trabajamos en el concepto de contracultura, estamos exactamente en el tema que se ha planteado sobre la continuidad que necesita tener todo concepto educativo.

Ac. Alfredo van Gelderen: Señor Presidente, yo creo que el gran problema nuestro es que estamos atendiendo más a un sistema decadente que a una unidad de escuela donde hay que realizar cambios. En las reuniones de la Comisión de Ley de Asesoramiento para la Transformación Docente y su Formación, que tiene el Estado nacional, hemos tenido reuniones cada año y medio, y hace dos años conseguí yo que realizáramos una reunión. Allí, después de una exposición, tres mil reuniones en los colegios sobre deliberación docente, cinco mil rectores que se reunieron tantas veces. Uno dice: ¿dónde está el fruto de todo ese esfuerzo? Entonces me permití preguntar cuáles era las líneas de gestión que llevaban todo ese esfuerzo a la innovación imprescindible de la escuela argentina. Pidió la palabra la representante de los sindicatos, yo represento a las academias, y dijo “se nos está trampeando porque hablar de innovación es la nueva fórmula para echarnos a todos. Y no vamos a permitir un solo cambio, que se llama ahora innovación, para que nosotros nos quedemos en la calle”. Tomó su bolso, cartera o valija y se retiró. Yo después aclaré que se me había desvirtuado y me quedé pensando si tenía que ir a darle explicaciones a la responsable de esa acción ministerial. Me dije que yo no debía darle ninguna explicación. ¿Cómo es posible que en el Ministerio de Educación se esté pensando que todo está bien, que no se puede tocar nada, que no se puede mover un docente? Entonces, estamos en la sacralización de un sistema que se corresponde con tiempo pasado. Tenemos escuelas de tal siglo, docentes de tal siglo, alumnos que están esperando el siglo que va a venir y que son un anticipo. Pero apuntar al sistema permanentemente y no tener soluciones para las unidades escolares ni las respuestas preparadas para las necesidades de a quiénes está atendiendo la escuela, a mí me parece que “ese” es el problema. Me sorprendió el año pasado en Finlandia —no me gusta comparar lo argentino con los países avanzados—, un planteo frente a una pregunta: “Designamos para el cargo

en la escuela, pero además se le agregan horas para la escuela, no para el aula, sino, repito, para la escuela”. Y esto lo tuvimos nosotros con el Proyecto 13, que los colegas tomaron como premio al margen del estatuto, y consiguieron suprimirlo. Les aseguro que la experiencia vivida con la aplicación del Proyecto 13 fue de fortalecimiento para los colegios que lo aplicaron. Yo era un miembro del equipo. Verdaderamente, ¿por qué lo dejamos? Porque no podía abarcar todo el sistema. Las exigencias previas en la continuidad para los estudios docentes, creo que no estaban ni pensados cuando la Argentina se analizó y determinó que hubo una época en que lo escolar se convirtió en ciudadanía. La escuela en su momento hizo convertir alumnos en ciudadanos o futuros ciudadanos. Después no hace nada. En la cohorte de 1972 el plan de estudios para agregar un año, el 25 % más a quienes iban a recibirse de maestros, hizo una serie de experiencias: examen de ciclo básico, puntaje requerido en el ciclo básico para poder hacer los dos años últimos de escuela normal. Pero hemos ido dejando en el camino cosas que yo llamo “escueleras” y que molestan a los gremios. Los gremios no quieren diferencias de escuelas para atender diferencias de grupo social. Quieren todo igual y creen que esa es la única justicia posible en un sistema educativo. Esto trae modificación de planes, autonomías de escuelas y una serie de cosas. Lo ha dicho el Ac. Juan Llach varias veces, una política educativa de escuela por escuela. Ya lo dijo en varias oportunidades la exministra Susana Decibe, que no vamos a poder caminar en el cambio educativo si no tenemos un financiamiento educativo de acuerdo a necesidades determinadas para cada escuela. Y cada escuela tiene que ser, y suena pretencioso, una unidad técnica de permanente investigación evaluativa. No podemos esperar que los datos de la estadística general de los estados provinciales y de la Nación nos digan algo de lo que está pasando en las escuelas. Necesitamos, y yo lo hablaba con el Prof. Daniel Filmus, una agencia para financiar las unidades escola-

res que demuestren por proyecto capacidades de innovación. Y acá hay quien tiene la rica experiencia de escuela, al margen del sistema, orientado por la universidad y con resultados positivos. Y yo creo que, también, otra cosa que debemos encarar es las prelações en las dos formas de preparar y capacitar docentes. Lo que llamamos enseñanza superior, humildemente con 1200 unidades que llamamos profesorados, que nadie atiende con criterios de educación superior. La preocupación es cómo se transmite, con qué técnicas le entrego al alumno algo para que lleve en su cultura general. Y la otra, la formación universitaria, los saberes que hay que transmitir y una preocupación dentro de las características de los trabajos universitarios. Pero la escuela no aparece en los criterios de formación docente en nuestro sistema. Yo insisto, y puede ser torpe mi interpretación, que a la Argentina le preocupa, y aunque suene a disparate no lo es, los criterios que armen un sistema. Le preocupa eso y no que las unidades del sistema no puedan responder a las finalidades generales que la Nación le ha puesto al sistema. Les aseguro que me preocupa y que nos hemos acostumbrado a ver que las cosas no funcionan. Las escuelas tienen que tener autonomía. Las escuelas no son el aula. Las escuelas son un conjunto de unidades que llamamos aulas donde se ejerce una profesión colaborativa, contributiva, que se ajusta en todo el funcionamiento del servicio de la unidad. Y yo creo que eso ha desaparecido. No tenemos directivos formados. Carecemos, en síntesis, de soluciones para atender las unidades, pero englobamos todo en los criterios del sistema que nadie puede comprobar. Nada más.

Ac. Alberto Taquini (h): Con respecto a lo que se dijo de la cultura, a mí me parece que estamos frente a una juventud cuya evaluación de la cultura está dada por la forma en que está inmersa en los multimedios. Y estos multimedios representan una expresión de la cultura global a través de la música, de lo que aparece en la prensa escrita, de lo que aparece en deportes

y espectáculos, como condicionante de un marco de participación. Se está desarrollando un sustrato de globalización por un lado y de fragmentación por otro. Globalización en cuanto a los denominadores comunes de la persona y de la naturaleza, y fragmentación con respecto a las posibilidades individuales de cada sujeto en cada lugar que le toca actuar. Y además, fuertemente impulsado y motivado por lo que hasta hace poco era la movilidad ascendente de la economía. Esta última se ha paralizado como consecuencia de la crisis del empleo y de la dificultad de, una vez entrado a un nivel salarial determinado, que por el esfuerzo tener una tasa de retorno más grande. Y esto es lo que está mostrando gran parte de la crisis de la universidad en el Occidente, Estados Unidos y Chile, por ejemplo. En la Argentina no se ve tanto, es que los alumnos se comprometen, estudian y se endeudan para obtener un grado universitario y este, en alguna medida, no califica para la empleabilidad, y cuando sí califica, lo hace para una empleabilidad transitoria porque la actividad se desactualiza. Por lo tanto, la mirada del tema cultural yo lo veo desde una realidad, desde una idea. Nuevamente se va hacia atrás y se va al tema de la escuela en los términos de la instrucción inicial, que se había hablado, y en términos de la crítica de instrucción formal, porque cuando el Ac. Van Gelderen dice “el aula”, yo ya estoy pensando un espacio virtual que representa a la actividad académica, en un porcentaje de tiempo en el aula y otro muy grande fuera del aula. Yo diría que si se esquematiza la educación formal a través del aula típica de la escuela en un aula virtual, y esta aula virtual en operación de los alumnos en su totalidad, se va a demostrar que el porcentaje del aula va ser equivalente o inferior al porcentaje de la utilización de ese espacio representativo del aula, fuera del aula.

Ac. Guillermo Jaim Etcheverry: Agradezco los valiosos aportes a este tema tan vasto y complejo que su caracterización resulta inabarcable. Quisiera hacer unas pocas observaciones. Es cierto

lo que señala el Ac. Reggini acerca de la importancia del tuco y los fideos, pero creo que ambos son necesarios. Coincido con lo que ha señalado la Ac. Frega y deseo volver sobre un punto que ella destacara: la humildad. La educación ha perdido la humildad, ya que hoy pretende hacer demasiadas cosas y deja de hacer lo fundamental. Sigo pensando que una persona que tiene la capacidad de leer y escribir, de comprender lo que lee, cierta capacidad de abstracción y una cierta orientación de tiempo y espacio histórico, es capaz de acometer el aprendizaje y desarrollo de cualquier tarea, inclusive comprender la tecnología. La idea contemporánea de que los chicos deben estudiar lo que ya les interesa, constituye un despropósito. Con ese criterio, muy pocos van a interesarse por aspectos del saber que, si alguien los introdujera en ellos, tal vez llegarían a interesarlos. Precisamente la educación tiene que ver con eso: si se desconoce lo que puede gustar, será imposible elegirlo. La idea de que la información está en la nube es correcta, pero antes estaba en las bibliotecas y a nadie se le ocurría proponer que no era necesario estudiar. Lo importante es cómo se accede a ese conocimiento. No participo de la idolatría tecnológica, a pesar de ser una víctima de esas tecnologías que me consumen casi todas las horas de vigilia, atraído por las sandeces que se presentan constantemente. ¿Hemos de dejar a las nuevas generaciones en manos de los movimientos culturales contemporáneos, que no son sino creaciones promovidas por mercaderes que ven a los jóvenes como un mercado global de dimensiones escalofrantes? Lo que señalaba el Ac. Sanguinetti sobre César, sucede porque nadie se los enseñó. En la medida en que nosotros nos resignemos a la idolatría de esos procesos de globalización, no pocas veces de la globalización de la estupidez, nadie se los mostrará. ¿Vale la pena que alguien lo haga? Esa es el punto central de la discusión. Quienes compartimos cierta visión cultural nos oponemos a la posición de que no es necesario mostrar esas cosas porque no se consideran

relevantes para la contemporaneidad. Creo, en cambio, que lo son y que los jóvenes, en tanto humanos, tienen derecho a que lo sigan siendo. Como lo he señalado, el espacio del aula, es de naturaleza personal y no virtual. La educación es, ante todo, ejemplo que surge del encuentro entre personas. La importancia de este ejemplo, de este encuentro, no debería ser desechada. Es obvio que se pueden aprender muchas cosas por medios virtuales. Pero la formación básica, la formación inicial de esos chicos, surge de la confrontación con un ejemplo, con alguien que les muestra otra cosa de manera activa y participativa. Es eso lo que hoy no estamos haciendo con convicción porque los mayores nos hemos retirado de esa función de ejemplo, de que existen otros valores. Como hoy todos queremos ser los amigos de nuestros hijos o de nuestros alumnos, abandonamos nuestra responsabilidad de mostrarles que hay alternativas de ser, diferentes a la banalidad, la superficialidad y la grosería que les exhibimos todos los días. Mostrar que el ser humano puede hacer otras cosas constituye una tarea esencial que hoy la educación debería seguir encarando. Muchas gracias.

ASPECTOS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS*

DR. MARCELO SOSA
MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA PROV. DE SAN LUIS

El lunes 6 de julio de 2015, el Ministro de Educación de la Provincia de San Luis, Dr. Marcelo Sosa, disertó en el plenario de la Academia Nacional de Educación sobre los “Aspectos educativos de la Provincia de San Luis”. La exposición del ministro se basó en el enunciado de “Políticas educativas de estado consensuadas para la mejora de la calidad educativa argentina”, declaración de la Academia difundida en mayo del corriente año, donde señaló puntualmente qué abordajes le dio su ministerio a cada una de ellas.

Se puede acceder al material expuesto en formato video desde el Canal Sarmiento (Plataforma YouTube):

<https://www.youtube.com/watch?v=rfNKibO7ySo>

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 6 de julio de 2015.

EL MAESTRO COMO AUTORIDAD¹

AC. PEDRO LUIS BARCIA

En la organización de los oficios gremiales de la Edad Media había una escala de tres niveles: el aprendiz, el oficial y el maestro. Este último es el que podía exhibir una obra propia y valiosa. De allí viene lo de “obra maestra” y la reflexión popularizada de que “es la obra la que alaba al maestro”. En nuestros días, el uso de esta palabra se mantiene en algunos oficios, básicamente, en panadería, donde aún se habla de “maestro panadero” y de “maestro confitero”, y en pocos oficios más. Es una forma supérstite de la designación medieval de los oficios.

Pero, en otro nivel, el uso de “maestro” en la misma edad histórica lo hallamos en Alfonso X, en las *Partidas*, quien definía así: “*La universitat es el ayuntamiento de maestros et deciplos con la voluntad de fazer los saberes*”. Este “ayuntamiento” alude al yugo común que se imponen los docentes y los alumnos en la tarea coparticipada de avanzar juntos en el surco del saber, subyugados por el esfuerzo y, en su otra acepción de “subyugados”, atraídos fuertemente por la empresa del conocimiento.

La voz “maestro”, se sabe, viene del latín: *magister* y sus acepciones son varias y coincidentes

1. El que manda, el que puede más, el que dirige. Lo que alude a un plano de mando político
2. Conductor, guía, *Navis magister*: piloto de la nave. Que habla de perito en una tarea.
3. Maestro, el que enseña, pedagogo: *docendi magister*, maestro de elocuencia. El maestro como docente.

¹ Exposición de cierre del seminario: “Docta ignorancia: la figura del Maestro en la Medicina y la cultura del siglo XX”, en la Academia Nacional de Medicina, 1.º de octubre de 2014.

En el uso argentino, la voz “maestro” de uso vulgar era la apelación respetuosa que dirigía el hombre de pueblo a quien quería tratárselo con respeto. Era la época en que la profesión del “maestro” estaba prestigiada socialmente. Con el tiempo habrá de decaer a “más pobre que maestro de escuela”.

El refranero español, en parte trasladado a nuestro país, ha generado y potenciado un haz de refranes que cifran la sabiduría popular. Podemos armar un refranerito al caso. Véanse algunas muestras:

“El uso hace maestro”. “El oficial diestro, con abrir tienda ya es maestro”. “El buen instrumento saca maestro”. “El ejercicio hace maestro al novicio”. “Todo maestro fue discípulo”. “Cada maestrillo con su librillo”. “El sabio no es más que sabio; el diestro es el maestro”. “De diestro a diestro, el más maestro”. “De tal maestrillo, el discipulito”. Y así parecidamente.

Si repasamos con atención esto que se ha dado en llamar “evangelios pequeños”, se apreciarán matices y agudezas sugerentes explicitables, que no he de desarrollar ahora².

En Oriente, se sabe, se prioriza la relación directa del maestro con el alumno y se ve como obstáculo o impedimento de esa cercanía el uso de textos entre ambos. Por eso definían al libro como “la barrera de bambú”, que se alzaba entre los dos protagonistas dificultando el acto de la enseñanza. En tanto, en los orígenes de la universidad, la clase tenía tres partes: la *lectio*, en la que el maestro, autor de un texto, leía un párrafo de su obra; la *explanatio*, momento en el que el maestro desarrollaba el sentido de lo leído y la *disputatio*, en que los alumnos participaban, mediante un diálogo activo, con preguntas y comentarios.

Le damos al maestro respeto porque lo suponemos sede de autoridad. El maestro es el que naturalmente tiene autoridad para

² Se suelen citar dos refranes de falsos maestros: “El maestro Ciruela (de Siruela) no sabe leer y pone escuela” y “El maestro Quiñones, que no sabe para él y quiere dar lecciones”.

decir y hacer, le es reconocida esta competencia humana. No hay que confundir autoridad y poder. El poder lo confiere la fuerza, la votación mayoritaria o alguna forma de herencia o delegación. El poder le viene de afuera. Es como a Pilatos que le dice Jesús: “No tendrías poder si no te lo hubieran dado de lo alto”, del emperador, en el caso del romano. El poder de un presidente puede delegarse a un vicepresidente, pero no le concede autoridad.

La autoridad, en cambio, emerge de la persona misma, de sus condiciones personales, de sus méritos, virtudes, capacidades intrínsecas. Le es natural y se agota en ella, no es delegable.

La palabra latina de la que proviene es *auctoritas*, que supone dos acepciones:

1. Garantía, “que aumenta la confianza”, responsable.
2. Modelo, ejemplo: “arrastrado por el ejemplo”.

A la vez, aquella voz viene de *auctor, oris*, que es:

1. El que hace crecer, el que aumenta la confianza.
2. El responsable.
3. Modelo, maestro, autoridad, consejero.
4. Movilizador, promotor.

El verbo *augere* tiene dos acepciones articulables: *hacer crecer* y *promover*.

Las dos altamente positivas.

- Sin embargo, los usos culturales han ido opacando, enturbiando y desvirtuando ambos sentidos de la autoridad propia del maestro, del maestro docente, desde la primaria hasta la universidad.
- El desgaste y descalificación en lo semántico arranca de la década de los setenta y lo motiva uno de los cinco o seis rasgos negativos de la posmodernidad, que tantos beneficios aportó con su movimiento contracultural. Una media docena de notas negativas aportó la posmodernidad: el relativismo axiológico, el facilismo, el espontaneísmo, el igualitarismo, la desvirtuación del sentido de la autoridad.

- En los años setenta se comienza en todo el mundo, y en lo local simultáneamente, a asociar “autoridad” con “autoritarismo”. Esta deslizada intención torna descalificable toda aplicación correcta de la autoridad por su connotación de abusiva, imperante, despótica, desconsiderada de la libertad de las personas.
- La falsa identificación desvirtuadora del sentido original contamina todos los planos de la realidad social: familia, escuela, vida política, etcétera.
- Lleva años asentada y ha resentido y desgastado las relaciones en el seno de la comunidad. De particular manera, en la comunidad educativa.

Es de capital importancia rescatar el valor original del vocablo “autoridad” para cimentar toda la carga semántica positiva que contiene: “promover” (mover hacia adelante) y hacer crecer. Precisamente lo contrario del autoritarismo, que oprime hacia abajo y corta las alas de la libertad y del crecimiento de la persona.

El maestro es la persona capacitada para ejercer sanamente la autoridad. Hace crecer a sus alumnos al educarlos. El verbo *educar*, *are*: supone tres acepciones: 1. Hacer salir, poner fuera, sacar de; 2. Sacar adelante, criar, nutrir, alentar y 3. Instruir, formar el espíritu.

La educación radica en facilitar que la persona desarrolle sus potencias, y esto es lo que promueve la autoridad magisterial.

Sócrates, modelo de maestro de la Antigüedad, tuvo en sus padres dos modelos de acción: su padre era escultor, es decir, que laboraba desde afuera la *materi*, conformándola para que concretara la imagen mental creadora. Su madre, Fenarete, era partera, es decir que trabajaba para sacar fuera (*educere*) lo que estaba contenido en el seno³.

³ “El oficio de partear, tal como yo lo desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas; pero difiere en que yo lo ejerzo sobre los hombres y no sobre los cuerpos, sino sobre las almas”, dice Sócrates, en el *Teeteto*.

El autoritarismo aplasta al alumno, lo empequeñece, lo estrecha y lo reduce. En tanto, la autoridad del maestro lo aípa, lo eleva, lo pro-mueve y lo supra-mueve.

Este “hacer crecer” al alumno es lo que encarna en su imagen la frase gráfica del canciller Bernardo de la catedral de Chartres, humanista del siglo XII: “Somos enanos encaramados en hombros de gigantes”. Bernardo fue maestro de Filosofía y Teología y era lector asiduo de los clásicos, a quienes estimaba como sus autorizados maestros. Los escuchaba con los ojos, como diría Quevedo. De esta frecuentación y de la estimación que de la provechosa lectura obtenía, es que plasma esa frase que ha recorrido el mundo y que, en una imagen, alude a una rica carga semántica. Los maestros nos dan elevación sobre la realidad y sobre los temas que abordamos, abriéndonos perspectivas. Nos ofrecen puntos de vista reveladores, renovadores y de largo alcance.

En primer lugar, la frase revela la humildad de un maestro que reconoce la deuda con los suyos, con quienes lo han precedido y lo han habilitado con su doctrina al dotarlo de “ojos sutiles para ver el seso escondido”, como diría Pedro Alfonso, maestro autor de *Disciplina clericalis*. Revela una primera virtud del discípulo para con sus maestros: la gratitud y su condición de deudor reconocido.

En segundo lugar, la imagen revela la aceptación de las lecciones magistrales de quienes nos han precedido, como base firme a partir de las cuales nos habilitamos y avanzamos en el conocimiento. Con ello, enlazamos con otra imagen, platónica esta vez, de la carrera de postas en que los atletas se van pasando el testimonio en labor compartida.

Y se reafirma la idea de que no podemos iniciar nuestra investigación, sino apoyándonos en lo precedente. Bergson decía que el deportista que salta en largo llega más lejos si retrocede unos pasos para tomar impulso. Esto es que se respalda en la tradición, para superarla.

Es interesante recordar que el rescate de esta frase iluminadora de Bernardo, lo conocemos gracias a que uno de sus discípulos,

Juan de Salisbury, quien al asentarla en su tratado *Metalogicon*, a la manera medieval de glosa de sentencias, como lo sabía hacer Pedro Lombardo, apunta que podemos ver más, pero, además, hacia atrás y hacia adelante⁴.

La frase: “Somos enanos encaramados en hombros de gigantes” ha pervivido en la historia cultural occidental, y algunos se la han apropiado, con olvido o desconocimiento de quien la pronunció, como en los casos del físico Isaac Newton, que la utilizó en 1675, con alusión a su deuda con Copérnico, Galileo, Kepler y Descartes; o la mención de Stephen Hawking. Y otros la han retraído con fidelidad a su autor, adecuándola a contextos contemporáneos para mostrar su vigencia permanente, como es el caso de Robert K. Merton⁵.

El sutil e irónico Oscar Wilde compuso un apólogo en los últimos años de su vida, en el que un alumno dialoga con su maestro y, con una suerte de ingenua estupidez o maliciosa ingratitud, le dice: “Soy más alto y veo más lejos que tú...”, le dijo el discípulo montado sobre los hombros del maestro.

El maestro debe ser una lección encarnada. El ejemplo de su vida es lo que arrastra y seduce más que un discurso enlabiante. La coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace es la más poderosa de las seducciones frente a los alumnos. En este sentido, se consolida la frase de Séneca, que reafirma la necesaria coherencia de todo maestro: “Elige por maestro a aquel al que admires por lo que veas que hace y no por lo que dice”.

En tres grecismos se puede cifrar la potencia del maestro: *logos*, *ethos* y *pathos*. *Logos*: el saber hondo de su disciplina. *Ethos*:

⁴ «Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvenimur et extollimur magnitudine gigantea», en *Metalogicon*, III, 4.

⁵ Este autor compuso un simpático librito: *A hombros de gigantes* (1990), en el que recoge la “vida” en el tiempo de la frase bernardiana. Ver, además, BLOOM, ALAN. *Giants and Dwarfs: Essays, 1960–1990*. New York: Touchstone Books, 1991.

su conducta y su coherencia de palabra y acción; y *Pathos*: su capacidad de atraer a sus alumnos, de seducirlos con su discurso promovedor hacia más altos logros. Bertold Brecht decía que todo profesor universitario debía hacer un curso de teatro practicando como actor. No está mal una buena dosis de capacidad histriónica.

Lo que el maestro es, es más importante que lo que enseña. En este sentido, es notable la frase de san Francisco de Asís en la que pocos reparan: “Enseñar siempre y, si es necesario, con palabras”. Advuértase la tácita exaltación del ejemplo de vida, que no menciona, como la vía más efectiva de la conversión de las gentes.

El *Talmud* dice que hay cuatro tipos de alumnos frente a las enseñanzas del maestro: el embudo, la esponja, el colador y el harnero. Las imágenes grafican las actitudes diversas frente a la enseñanza: el embudo, que parece orientar, todo concluye con un escurrimiento final en que todo pasa y nada queda. La esponja, que lo retiene todo, sin discernimiento entre lo esencial y lo trivial. El colador, que se queda con lo peor y descartable, y el harnero, que aventa la paja y preserva el grano.

Tal vez a dos de ellos, la esponja y el harnero podamos, considerarlos los más útiles. Pero, actualizando la denominación, podríamos llamarlos *epígonos* y *discípulos*. Estas serían las dos especies del género alumno, una nominación de origen griego y otra latina, sin que esto suponga que correspondan a cada cultura. Se dan en ambas y en todas.

El epígono, como su nombre etimológicamente lo indica es el alumno que “sigue los pasos del maestro”, coloca su planta en la huella previa, sin apartarse de las marcas. Por eso es repetitivo, es el papel carbónico del maestro. El que duplica, sin aumentarlos ni desviarlos, los aportes que recibe. Tiene un grado de fidelidad útil, aunque estrecha, pues por ser su devoción supersticiosa extrema respecto de la palabra de su modelo, la mantiene intacta. Es la memoria neta de cada frase. Reitera su voz y su letra. Y es quien suele alzarse como defensor aguerrido contra todos aquellos que quieren modificar los textos. O interpretarlos desde otra perspec-

tiva que la que supone el epígono que es la correcta. Es celoso guardián de su legado. Ha entendido mal la lección del maestro. La suya es una útil pero peligrosa fidelidad. Se ata a lo literal, al primer nivel de la letra. Los epígonos son útiles para el rescate de los textos del maestro. Sus apuntes de clase son de una fidelidad literal absoluta, y eso permitirá editarlos, sobre todo, si el maestro ha sido predominantemente oral y ágrafo. Piénsese en el caso del *Cours de linguistique générale*, de Ferdinand de Saussure, que hubiera desaparecido como lluvia en el mar si no hubieran mediado los apuntes de sus epígonos.

Lo lamentable es cuando el propio maestro anima la conducta epigónica, que termina por subsumir al alumno en un mero recipiente colector de lecciones. La enseñanza del maestro no es entonces liberadora, sino encadenante. Los epígonos suelen instaurarse como los intérpretes celosos de las enseñanzas y en los sacerdotes celosos del culto oficial.

La fidelidad del epígono es al producto del maestro y no al proceso creador de doctrinas y perspectivas que el docente ejerce. No se apoya en el maestro para ensayar su propio camino, no explora nuevas vías, solo transita lo que ya está pavimentado.

El discípulo es el alumno aventajado que sabe leer más allá de la letra del maestro y el que entiende que lo esencial del legado que nos regala el maestro es la disciplina mental en la búsqueda de soluciones a los problemas que se nos proponen. La voz *discípulo* proviene de un verbo latino, *disco, ere*: aprender, conocer, saber, estudiar. Es el que aprende el oficio de pensar por sí mismo, estimulado por las enseñanzas del maestro. Aristóteles cursó durante doce años las enseñanzas del maestro Platón, en la Academia. Y cuando se sintió maduro, le puso el quiosco enfrente: su visión de realismo filosófico contrastante con el idealismo platónico. Aprendió por las enseñanzas del maestro a pensar desde sí y por sí y elaboró un sistema filosófico que se sitúa en la antípoda del maestro. Recuérdese el cuadro “La escuela de Atenas”, de Rafael Sanzio, en el que, simbólicamente, ha situado al medio de la tela

a maestro y discípulo convertido en maestro. Platón alza su índice señalando el mundo de los arquetipos perfectos y Aristóteles extiende su palma abierta, paralela a la realidad en que se apoya. Ambos de pie, seguros, firmes en sus postulaciones, de frente al visor y convivientes, y en diálogo, en el mismo plano. Uno sostiene en su mano el *Timeo*, y el otro la *Ética a Nicómaco*. Toda una lección que el pintor renacentista nos brinda a los espectadores de un comprensivo diálogo entre dos sistemas diversos de explicación del universo.

El verdadero maestro es dueño de un arte que podría llamarse en falso griego: *Didaskalia potématos*, (está claro, como decía aquel. “Está claro que no se entiende”). Es lo que en criollo significaría: “La enseñanza del vuelo”. De eso se trata, de motivar en el alumno el vuelo propio. Cuando un maestro asume una cátedra, entre sus alumnos hay de todo: avecitas, avechuchos, pajarones, *raras avis*, pichones aquilinos, gorriones urbanos, cóndores potenciales, lechuzones de Palas, etc. Las lecciones serán comunes, pero las formas de asumir el despegue serán diversas, gracias a la libertad que el maestro incitó en sus alumnos. Por eso, apelando a esta idea es que en un texto, al parecer atribuido, pero sin seguridad, a la Madre Teresa de Calcuta, se nos advierte a los docentes, a los apóstoles, a los enseñantes:

*Enseñarás a volar,
pero no volarán tu vuelo.
Enseñarás a soñar,
pero no soñarán tu sueño.
Enseñarás a vivir,
pero no vivirán tu vida.
Sin embargo...
en cada vuelo,
en cada vida,
en cada sueño,
perdurará siempre la huella*

del camino enseñado.

Recordemos la asignatura transversal que atraviesa todas las disciplinas que el maestro enseña: *didaskalia potématos*. La enseñanza del vuelo.

Asocio a ella el hermoso apólogo que narra Cocteau. Han arribado a la última lección del maestro. Todos están nerviosos, piafantes, esperanzados y temerosos del mundo que los espera. El maestro los convoca a una montaña para liberarlos de sí y les pide que se acerquen al borde del abismo. Una vez que todos aproximan sus pies al riesgoso canto, el maestro les da su última instrucción: “Ahora, vuelen”. Corre una suerte de temblor en todos, una nerviosidad temerosa y nadie da el paso al vacío. Entonces, el maestro avanza y los va empujando al vacío, y los jóvenes comienzan a caer a plomo por el espacio. Pero, a poco, advertimos que despliegan alas y que comienzan su propio vuelo. Ellos no lo sabían, pero tenían ya en sí las alas larvadas aptas para el vuelo personal. Este es el triunfo de la enseñanza de un buen maestro.

LA PREFORMACIÓN DEL INVESTIGADOR*

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Felicitó a la Universidad del Aconcagua por sus Bodas de Oro, años que se acrisolan y exhiben en una labor docente e investigativa elogiada.

Agradezco el honor inmerecido de abrir con mi exposición estas fructíferas Décimoterceras Jornadas Anuales de Investigación y Séptimo Encuentro del Instituto de Investigación. No se me olvida que la labor del ostiario en las abadías, la tarea de abrir la puerta que daba acceso a los claustros, era confiada a los hermanos lelos que no servían para otra cosa. Prometo, no obstante, esmerarme en el gesto inicial.

Celebro que en las presentaciones del programa se contengan tres niveles de producción: los informes finales del concurso de proyectos, los informes de avance y las presentaciones de los alumnos que están haciendo la mano en la dura y tenaz tarea de la investigación.

Lo dominante en el programa se refiere a las ciencias médicas, y mi presencia aquí me recuerda aquel viaje en trasatlántico en el que Ortega y Gasset fue llamado con urgencia a atender un parto a bordo porque en la lista de pasajeros, decía “Doctor”.

Para tranquilidad de todos los ánimos advierto que no cometeré la impertinencia de venir, como el maestro de Siruela, a exponer cuál deba ser la tarea de ustedes como formadores de investigadores. Nunca he sido partidario de llevar lechuzas a Atenas, o para ser más folclóricos, naranjas al Paraguay. Aquí sobreabundan los maestros titulares que saben su oficio y lo saben ejercer.

¹ Conferencia dictada en el Aula Magna de la Universidad del Aconcagua (Mendoza), el día 28 de septiembre de 2015, al recibir el nombramiento de Profesor Honorario de dicha Casa, e inaugurar las 13.ª Jornadas de Investigación.

Prueba de ello son los frutos que hoy se expondrán a lo largo de la jornada. Mi intención y diseño va por otra vía. Advertir sobre lo adveniente. Han crecido las exigencias para la selección de ingreso a la carrera de investigador, tanto en el Conicet como en las Comisiones de Investigación de cada Universidad. La puerta de acceso se hace cada día más estrecha y los cargos exigen cada día más competencia. Pero, simultáneamente se está dando, desde hace un tiempo, un deterioro grave en la formación de los estudiantes de nuestra secundaria, y sus egresados padecen de muchas limitaciones que afectarán su desempeño universitario o generarán el abandono de un considerable caudal de estudiantes en el segundo año, como lo muestran las estadísticas, o la final media del país que solo alcanza el 4 % de egresados en nuestras universidades. Seis de cada diez jóvenes se nos quedan en el camino.

El semillero o almacigo de investigadores lo tenemos en las universidades provenientes del maltrecho secundario. Quienes se acercan a las cátedras trabajan como ayudantes alumnos, luego diplomados, y aspiran a la carrera de investigador en la estructura propia de la Universidad o en el Conicet. Este ha sido el natural proceso de iniciación que hemos seguido todos y es el de nuestros alumnos en el campo investigativo.

El deterioro agudo de nuestro sistema educativo alcanza a inficionar este empalme natural dado hasta hace unos años. La realidad estadísticamente manifiesta que el 52 % —a lo que se suma la deficiente ortografía y una imposibilidad de desarrollar una breve exposición en lengua oral— de los egresados de nuestra escuela Secundaria no comprende lo que lee, es dato más que preocupante respecto de la materia prima con la que vamos a formar nuestros investigadores.

Pero cabe advertir que solo se habla de lo que las pruebas internacionales miden. Pero nada se registra de otros aspectos particularmente atendibles y silenciados. Preocupado por esta situación, quisiera detenerme en estas debilidades del sistema y los desvíos que dificultan una natural formación investigativa de

nuestros muchachos y chicas. Y luego sugerir las propuestas de salidas, porque estas cuestiones complicarán el futuro de nuestras tareas.

Comenzaré con las dificultades que se nos plantean.

Las dificultades

1. La muerte de la pregunta

El niño pequeño es un preguntón inveterado que concatena una con otra, como eslabones, las preguntas urgidoras que formula, primero a sus padres y luego a la maestra de Inicial. La realidad es que si bien sus padres no suelen tener la paciencia de asistirlo en este engranaje cuestionador, es ya clásica la actitud asistencial de la maestra de las primeras salas que le destina todo el tiempo a satisfacer las interrogaciones del pequeño. ¿Qué es eso?, ¿qué es un insecto?, ¿para qué sirve la mosca?, ¿cómo vuela?, ¿quién le dio alas?, ¿quién es Dios? y así *ad infinitum*. Desde lo pragmático hasta lo teológico.

Otra es la realidad de la escuela Primaria. La maestra hace saber que ella pregunta y los alumnos responden. Saca de la boca infantil el interrogante y lo instala en la suya. El poder de preguntar lo ejerce a partir de este momento. Esta actitud suele alargarse, en general, en todos los grados del nivel y continuar en la Secundaria. En esos doce años el alumno se transforma y muta de una máquina de preguntar a una de responder.

Se ha amortecido la potencia básica del hombre que es la de penetrar en las realidades del mundo con la punta de la pregunta que, a fuerza de insistir, acaba por perforar la costra de las apariencias y alcanza en la raíz de las cuestiones.

Lo que estoy planteando es que el sistema educativo ha instalado esta desvirtuación y la sostiene por doce años, salvo excepciones de maestros avisados y profesores lúcidos que siguen espoleando a sus alumnos para que alcen preguntas frente a todos.

Se trata de un proceso, tal vez inconsciente, que parece apoyarse en dos bases: la pregunta es *desestabilizadora* (más para la mayoría de los docentes de insuficiente preparación), pues puede poner en duda el saber del docente.

La segunda razón es que la pregunta es manifestación de poder. Lanzada sobre las cabezas de los presentes puede generar perplejidad y apampamiento, lo que sitúa al interrogador por sobre los asistentes.

La consecuencia de esta actitud es que se genera una suerte de catecismo cerrado de preguntas y respuestas. La potencia de la pregunta ha sido dominada y sometida. El potro interrogativo ha sido amansado. Y todos en paz.

Esta es una realidad sobre la que no se ha reflexionado suficientemente y que tiene consecuencias remotas lamentables. El alumno se domestica y habitúa a solo responder cuando se lo interpela. Este ejercicio sostenido por tanto tiempo anula la tendencia natural de la creatura de querer saber, y se le embota el instrumento de cateo que es la pregunta.

El alumno llega a nuestro primer año universitario y, en una prueba elemental que practico, les digo: “Pregúnteme algo”. Y la respuesta invariable es: “¿Qué?”. Esto revela el estado de la situación que denuncio.

Lo que es propio de la índole humana es la satisfacción de la curiosidad frente a lo desconocido y la pregunta es su manifestación objetiva.

El preguntar es un arte, para el ejercicio de la docencia, como herramienta de estímulo, y como contenido de aprendizaje para el alumno. Se lo debe enseñar y aprender por la práctica y el ejercicio. A esta actividad dinámica no se le destina tiempo, ni en los Institutos de Formación Docente, ni en los Institutos de Profesorado, ni en los Profesorados universitarios. Los docentes mismos no aprenden a preguntar, sino por aprendizaje empírico, pero el arte

de preguntar como tal no es contenido de enseñanza y aprendizaje en ninguno de los niveles de enseñanza en el país².

No se muestra con ejemplos concretos la ineficacia, por reductiva, de la pregunta que puede responderse por un sí, un no o una palabra. No se distinguen entre preguntas clusas, sin perspectiva, y preguntas arborescentes, que van prologándose y abriendo en bivios como las ramas de un árbol. La pregunta válida es como una *kokeyi* o esas muñecas rusas: tiene muchas otras adentro.

No se nos insiste en el precepto matemático: “Problema bien planteado y pregunta bien formulada, ejercicio medio resuelto”.

El preguntón es el pichón de intelectual. Con su inquietud insomne mantiene en vilo la preocupación por la causa de las cosas. El hombre es una creatura cuestionante³. Si no ejercita la pregunta, la herramienta principal de exploración de la realidad, se empece. Si la función hace al órgano, su inactividad lo atrofia.

Cuando el sacerdote egipcio le dice a Heródoto: “Ustedes los griegos son como niños: se asombran por todo y preguntan por todo”, lo que el egipcio ha descubierto son dos rasgos identitarios de la mente griega: la capacidad ingenua y fresca de asombrarse frente a los elementos de la realidad. (Y respecto de esto, recuérdese que para Platón el origen de la filosofía está en el asombro; como será la duda para Descartes y la desesperación para Kierkegaard). Y el segundo rasgo, es el espíritu inquisitivo griego que todo lo cuestiona. Y para ejemplo de ello se abre la obra socrática de Platón.

El asombro es una suerte de deslumbramiento que, si no paraliza, estimula la búsqueda de explicaciones, de razones que den sentido a las realidades que causan su asombro. Cuando lo incita, es padre de la pregunta, el segundo rasgo señalado por el sacerdo-

² El maestro zen tiene tres conductas frente al alumno que no sabe enunciar debidamente su pregunta: el silencio, la risa o la bofetada, que se reiteran hasta que el discípulo calibra su enunciado.

³ El gran escritor es aquel que radica sus obras en la densidad de pocas y ciertas preguntas sobre la condición humana.

te. Ambos se asocian en el comienzo de un proceso del que nace la vida intelectual.

Esas capacidades asociadas de asombrarse y de preguntar por los aspectos más diversos de la realidad, es la base de la investigación. Toda investigación científica se cifra en una o un par de preguntas esenciales sobre el tema en cuestión. Precisar la pregunta es acotar el campo de trabajo. La pregunta “pro-pone” el problema: lo pone por delante para nuestra consideración⁴. Por un lado focaliza, pone bajo el reflector una realidad, y por otra, nos abre al contexto.

La vida intelectual de la persona comienza con esa fuerte asociación de asombro e inquisición. El buscar los porqués de lo que se ve y contempla.

La calidad del trabajo intelectual se apoya en el carácter *aperitivo* de las preguntas que lo mueven. En un sentido físico del término: la pregunta que *abre* puertas, campos y espacios. Voltaire decía: “Juzga a una persona por sus preguntas, no por sus respuestas”.

Hace un tiempo, me enteré de que en una universidad un par de alumnos había registrado y tabulado las preguntas que algunas mesas examinadoras formulaban examen tras examen. La repetición de las preguntas había sido elaborada por secuencias y recurrencias. Esa lista se comerciaba con buenos réditos. El caso nos advierte sobre cómo la habitud nos lleva, inconscientemente, a ser iterativos en las mismas preguntas sobre las mismas cuestiones, con lo cual ya no galvanizamos la cuestión con las preguntas, sino que las repetimos con monótona persistencia, con lo que el elemento dinámico de la pregunta pierde todo valor estimulante⁵.

⁴ En su “Carta a sor Filotea”, sor Juana Inés de la Cruz, mente científica en su mundo barroco, dice que le prohibieron que leyera, de lo que al parecer, abusaba. Pero su mente seguía funcionando activa. La mandaron a la cocina, entre los pucheros y cacerolas, y se preguntaba: por qué el fuego endurece el huevo y licúa la manteca. La mente inquieta es preguntona e inquisidora.

⁵ Recuerda el caso de la confesión más breve que se conoce: la vieja pecadora dice al confesor: “Los mismos” (pecados) y él le indica: “La misma” (penitencia).

Y caemos en la elementalidad del catecismo. Un juego básico de cóncavo y convexo.

El inquirir, averiguar, cuestionar son naturales a la naturaleza humana. No tiene sentido acallarla o desviarla, o mejor, renunciar a estimularla con el silenciamiento.

La pregunta va asociada a la duda, cuya etimología alude a lo que está entre dos: la vacilación. Y he aquí la segunda raíz del filosofar. La duda motoriza la investigación hacia instancias probatorias y experimentales para alcanzar solidez en la respuesta.

La insistencia y encadenamiento del preguntón suelen generar fastidio y se corta por lo sano: se suspende la satisfacción de las preguntas o se lo manda callar⁶.

Los padres y luego los docentes deben ser *responsables* frente a esa condición natural. Destaco la responsabilidad, porque es palabra bicéfala: por un lado significa el hacerse cargo de las consecuencias de lo que hemos dicho o hecho. Pero en latín, el verbo del que provienen el vocablo (*responso*) supone una segunda acepción: “buscar respuestas”. En eso consiste la doble faz de la responsabilidad intelectual. El hombre es tal cuando busca respuestas, las alcance o no, pero ello lo dignifica. Porque el hombre es un animal ovíparo, vivíparo, utópico, ideológico, cuestionante y un largo etcétera.

La pregunta inquieta, preocupa al padre, al maestro, al docente, al político, al gobernante⁷.

La muerte de la pregunta es, como tantas otras, la muerte anunciada. Pero a diferencia de los otros casos —de la novela, de

⁶ Con el título *El Preguntón*, hay toda una serie de libros para niños, con voluntad de satisfacer las preguntas más recurrentes de ellos.

⁷ Los periodistas defienden un derecho que, a primera vista, parece extraño: el derecho a repreguntar, esto es a volver sobre lo mismo si no ha sido satisfecha la pregunta con la respuesta por ser esta incompleta, evasiva, diluidora, etc. La repregunta revela que no ha habido respuesta adecuada. La respuesta ajena, desviada, sesgada, esquiva puede deberse a la incompreensión de la pregunta o la voluntad de no responder, intención definitiva de una actitud antidialógica. En el campo político es frecuente que a la pregunta sobre el color de pelo se responda con la edad, o cosa vecina.

las utopías, de las ideologías, del punto de vista omnisciente, etc, que son anuncios incumplidos, cuya virtud consiste en mostrar que esas realidades supuestamente enterradas siguen activas, vivas y vitalísimas— en el caso de la pregunta, sí se trata de un amortecimiento. Pero la tendencia que se ha ido insinuando, primero, e instalando, después, indica lo adveniente, aquello hacia lo cual vamos si no reaccionamos. Hay que leer los signos de los tiempos. Pero pocos parecen advertir que este proceso llevará a un silenciamiento total de la pregunta.

En la universidad se consolida el sistema del silencio. La Reforma Universitaria luchó por lograr una clase dialogada, donde las preguntas de los alumnos debían ser satisfechas por los profesores y con ello se desterraba la llamada “clase magistral”. Hoy, la clase magistral se impone por la ausencia de preguntas por parte de un alumnado de doscientos o trescientos alumnos, que llevan al docente a exponer sin sanas interrupciones interrogativas.

No es poco trabajo el que tenemos en el primer año de la universidad —hablo de mi experiencia larga en una Facultad de Comunicación— en lograr que el alumno se lance a preguntar, nos quiebre la exposición monótona con intervenciones que vitalicen la clase. Debemos comenzar por enseñarles a preguntar, arte que han dejado oxidar por desuso durante una decena de años, o más. No hay vida intelectual en la universidad si no hay preguntas de los alumnos y respuestas de los docentes⁸.

⁸ En la Edad Media, etapa histórica fundacional de la institución Universidad, que no conocieron ni griegos ni romanos, y de la cual perduran las expresiones “cátedra”, “rector”, “decano”, “claustro”, etc., la clase se ordenaba en tres momentos: la *lectio*, la *expositio* y la *disputatio*. El tercer momento era el de las preguntas de los alumnos al profesor y el diálogo sobre lo leído y comentado previamente.

La Edad Media creó casi todas las instituciones que hoy son de sentido comunitario: los gremios, los asilos de ancianos, los hospitales, los loqueros, la escuela pública y la privada. El gran medievalista judío, Gustave Cohen, cierra su libro *La gran claridad de la Edad Media*, con esta frase categórica: “Las tinieblas de la Edad Media no son sino las de nuestra ignorancia”. Por supuesto que hubo manifestaciones y aspectos condenables. no menos que en la actualidad.

La enseñanza del diálogo, por el diálogo y para el diálogo, la *disputatio*, se basa en el arte de preguntar, que motoriza el diálogo. “La educación es dialógica, o no es educación” o “La educación debe ser socrática”⁹.

La pregunta concreta la primera parte de la frase de Bernard Shaw: “Lo que queremos es ver al niño corriendo tras el conocimiento y no al conocimiento tras el niño”. En efecto, la pregunta es bifásica, jánica: a la vez revela conocimiento y desconocimiento. La pregunta muestra una búsqueda intelectual para llenar un hueco de conocimiento.

La pregunta es un primer paso hacia el conocimiento. “Que el conocer su *inorancia* / es principio de saber”, dice *Martín Fierro*. La pregunta es un papirotazo, un golpe inicial que pone en funcionamiento un complejo engranaje o sistema hacia el saber. Matar la pregunta es apagar el sistema.

La pregunta es una vanguardia exploratoria del terreno sobre el cual se pretende avanzar. Avanza sobre lo que se propone, y va a adelantarse con cierta potencia horadante de la masa real.

Dije que la pregunta es “aperitiva” (y apetitiva), para decirlo con un latinismo que hemos desvirtuado. Pascal dice escuetamente en una línea de sus *Pensamientos*: “*Vertu aperitive de la clé; vertu attrative de la cloc*”. La virtud aperitiva, la capacidad de abrir de la llave, es la misma de la pregunta: la pregunta abre una puerta sobre la realidad.

La pregunta es abierta. La sentencia es clusa. El autoritario dictamina, sentencia, afirma inapelablemente; no pregunta.

2. La muerte de la atención. Atención a la atención

La atención es la aplicación sostenida de la mente a un objeto, por eso es sustento de toda comprensión. Captar la atención de los

⁹ Véase nuestro artículo: “La cultura del encuentro y la educación por el diálogo y para el diálogo”, en *Treinta años de educación en democracia (1984-2014)*. Buenos Aires, ANE- Fundaciones Hamburgo y Cultural, 2014, pp. 329-351.

alumnos, orientarla y lograr que la sostengan aplicada a la realidad que el docente propone es hoy una de las tareas más difíciles para el docente. Fijar la atención supone que la mente focalice un objeto y se concentre en él. La mente selecciona, de entre una gama rica y cambiante de ofertas, su objetivo.

La atención ha sido presentada como una linterna focal o una ventana que, en su marco, nos abre una perspectiva acotada en su visión. Una persona presta unas cien mil veces al día atención a diferentes realidades.

Esa atención puede ser, según los especialistas en neurociencia: visual o auditiva; externa o interna, es decir, el mundo circundante o la realidad interior de la persona; voluntaria o involuntaria; difusa o selectiva. La atención aular debe ser: visual y auditiva, externa, voluntaria, selectiva y sostenida.

Está probado que el lapso de atención firme varía con la edad del alumno: de 3 a 5 años, 8 minutos; de 5 a 11, hasta 12 min; de 12 a 18, hasta 15 min de promedio; adultos, 20 y más. Esto implica que el docente debe dar respiro o dar aire a la atención en esos tiempos, para que sea efectiva. También está probado que el alumno tiene una atención voluntaria de un 90 % en Inicial y apenas un 25 % en Secundaria¹⁰.

Lamentablemente, para toda empresa educativa actual, la capacidad de atención es la potencia más vulnerada en nuestros alumnos, desde Inicial hasta Secundaria. El ejercicio permanente de cambiar de objeto de aplicación de la vista o el oído es a lo que lo han ido sometiendo y acostumbrando los estímulos ópticos y auditivos incesantes, atractivos y ubicuos del mundo electrónico, han ido deteriorando la aptitud para concentrarse en un objeto con cierto grado de continuidad.

Más allá de la infundada afirmación de que nuestro adolescente actual puede ejercer cuatro cosas a un tiempo (leer en pantalla, mandar un mensaje, estudiar en un libro, y chatear, etc.) los

¹⁰ Se ha estimado que el adolescente actual mantiene su atención por 15 segundos aplicada a una realidad.

estudios serios de Stanford han desmentido esa mitificación que hacía de nuestro muchacho un superdotado, y demostrado, fehacientemente, que todo ello simultáneo lo hace en forma incompleta —salvo casos excepcionales— o con mediocre rendimiento. Y es comprensible. Para decirlo a lo rural, el muchacho común actual es un pato criollo: nada, camina y vuela, y todo lo hace medianamente.

La ejercitada práctica de una suerte de zapineo mental a que se ha ido habituando, le impide aplicar el ojo al microscopio o al telescopio con sostenida voluntad de observación. A la atención, Descartes la llama *aceis mentis*, “punta de la mente”, con nítida y eficaz imagen que nos habla del poder penetrativo, horadante, calador de la atención en la masa de lo real o en la aparente materia del mensaje.

Sin atención no hay estudio eficaz, ni investigación, ni saberes disciplinados de ninguna especie. La advertencia es gravísima y no se la ha tenido en cuenta. La ausencia de atención hace de una persona un flotante humano, pues no podrá sostener diálogo con nadie, en tanto no escuche lo que se le dice. La atención es una capacidad cada día menos solita. Todo el entorno actual —el vértigo y la agitación en lo social, la velocidad en lo digital, lo cambiante en la televisión— se aplica a distorsionarla, desvirtuarla, empobrecerla. Todo proceso de atención tropieza siempre con factores distractores, con formas varias de la interrupción que la abordan por todos los flancos.

El debilitamiento de la capacidad de la atención, instrumento penetrativo de la comprensión, obliga a darle cabal importancia. De allí la frase de Edgard Morin: “Atención a la atención”. De modo que los primeros ejercicios que deben proponerse en el campo educativo de la comprensión son los destinados a desarrollar una atención sostenida¹¹.

¹¹ Hoy, el TDA (Trastorno por Déficit de Atención) es uno de los más frecuentes en la consulta a los psicólogos infantiles.

Para que la atención rinda frutos deben concertarse dos factores: el interés que el alumno ponga en el objeto que se le propone y la emoción que opere en el acto atento. “Atención y emoción son dos aspectos de la cognición en permanente interacción”¹². Las emociones negativas (enojo, ansiedad, tensión, tristeza, etc.) desvían la atención del alumno hacia sí mismo.

El problema de la atención se da desde Inicial en adelante, agravándose seriamente sobre fines de Primaria y a lo largo de Secundaria. Es un desafío creciente mantener en esos niveles la escucha atenta, única base sólida para el diálogo.

3. *La desconsideración de la autoría*

En la década de los setenta, se asentó una concepción respecto de la autoría que se cifraba en la frase de Leonardo da Vinci: “Comprender es igualar”, o mejor —porque pocos habían leído al *uomo universale*—, en la de Cortázar: “Lo que comprendo es mío”. Y muy sueltos de cuerpo se manipulaban textos ajenos, reelaboraciones libres y “recreaciones”, ajenos a todo respeto por la propiedad intelectual. Era como decir que a Bertrand Russell le pertenecían todos los sistemas filosóficos de Occidente porque los había comprendido cabalmente para su exposición en su *Historia del pensamiento occidental*.

Se sabe que la voz *auctoritas* proviene de un verbo latino *augere*, que significa dos cosas asociadas: “hacer crecer” y “promover”. El maestro con autoridad logra ambos efectos en el proceso educativo de sus *discípulos*. El autoritario solo genera *epígonos* que repiten calcadamente al maestro, sin apuntes de innovación. Se pide respeto, (*respectum*, “mirar dos veces”) ante los dichos del maestro, no veneración ni obsecuencia. La revisión crítica no debe ser desplazada.

¹² IBARROLA, BEGOÑA. *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Prólogo de Rafael Bisquerra. Madrid: Ediciones SM, 2013; Biblioteca Innovación Educativa, p. 215.

La propuesta de los años setenta, en este terreno, se convirtió en uno de los elementos integrantes de lo que llamo “la cultura residual”, constituida por los restos descartables y nocivos de varios movimientos contraculturales sucesivos. La contracultura es necesaria para la vida dinámica de la cultura. Llegado a un punto, el estado cultural de una época tiende a repetirse y perder creatividad. Es necesario, entonces, un movimiento contracultural que introduzca cambios y aportes, innovaciones en el *status quo* o *establishment* cultural del momento. Pero estos movimientos necesarios suelen dejar restos aislados que van constituyendo una suerte de sedimento negativo, que las generaciones suelen recibir de manera inconsciente, y los medios de comunicación suelen, por su pedagógica iteración, imponer. Tal es el caso del relativismo, del facilismo, del espontaneísmo, la desestructuración, etc. Pues bien, la actitud de desprecio por la autoría (“lo que entiendo es mío”) se integró en ese poso residual, y sigue influyendo.

Cuando esta actitud entra en la universidad, las cosas se complican. Y es necesario retomar la defensa del autor y respeto por la autoría. Si no se quiere que al autor del informe o la monografía lo desnuden en la calle, o en el congreso.

En nuestros días, el docente le dice al alumno, con verbo excesivo, más propio del Conicet: “Investiguen dónde nació Garibaldi”. Y, sin ninguna orientación, el alumno se zambulle en el Mar de Mares de Internet, para decirlo con el aumentativo hebraico, bogando sin timón¹³. Tropezar con algo, lo marca y lo pega, una y otra vez, y finalmente imprime lo encontrado. Luego lo resume, si se lo exigen, y el producto está hecho de muñones y trozos de

¹³ Contra esta insensatez es que hemos elaborado una obra de referencia digital orientadora: BARCIA, PEDRO LUIS; MARÍA ADELA DI BUCCHIANICO y VIVIANA CATEGARI. *Mapa de sitios electrónicos confiables*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación-Ediciones SM, 2014. La obra fue declarada por el Senado de la Nación “de interés cultural y educativo”.

párrafos, como un nuevo monstruo del doctor Víctor Frankenstein. No hay la menor consignación de autores¹⁴.

Junto a ello, en las ciencias blandas se impuso por un tiempo el no consignar las deudas puntuales a pie de página, y todo se solucionaba con una bibliografía final que se titulaba: “Libros en que me he basado (o inspirado)” o denominación vecina y vaga.

Recuerdo que en los primeros años en que comencé a trabajar en una Facultad de Comunicación, a cargo de una cátedra en primer año, al revisar los trabajos que nos presentaban los alumnos, advertí que no había ningún tipo de referencia a autorías. Entonces diseñamos un programa digital de búsqueda, simple y efectivo, que detectaba los sitios de los hurtos no declarados. Rechacé más de la mitad de los trabajos que presentaban ese vicio. Pusimos reglas claras a partir de las cuales operamos en adelante. Pero lo más sorpresivo fue la ingenuidad de la reacción, pues no entendían que debían señalar fuentes y autores a quienes saqueaban a mansalva. Esto reveló el estado de cosas en este punto: una carencia absoluta de la conciencia de deuda y reconocimiento¹⁵.

La inconsciencia de la deuda, el plagio natural sin conocimiento de lo que la actitud supone, nos debe llamar la atención. Y ser motivo de corrección con base ética.

4. Las tres “ies” de Howard Gardner¹⁶

Estimamos que deberían difundirse las preocupantes consideraciones que ha hecho Howard Gardner en su último libro: *La*

¹⁴ La lectura de estos tipos de trabajos recuerda la anécdota de Benavente, cuando al ir hojeando el manuscrito que un joven escritor le acercara, se iba sacando el sombrero, página a página. “¿Por qué ese gesto?”, dijo el muchacho. “Saludo a viejos conocidos”, respondió don Jacinto.

¹⁵ Recordaba la frase del medieval que decía: “Somos enanos en hombros de gigantes”, lo que reconocía la deuda con los maestros. En cambio, en la versión cínica y moderna de Oscar Wilde, se la ignora: “Soy más alto que vos y veo más lejos”, dijo el alumno cabalgando en los hombros del maestro. Así han pasado los tiempos.

¹⁶ V. BARCIA, PEDRO LUIS. *La prevención educativa de adicciones*. Buenos Aires: ANE-Fundaciones Hamburgo y Cultural de Santiago del Estero, 2015, pp. 59-62.

*generación APP*¹⁷. Es un estudio en que se relacionan las percepciones de tres generaciones respecto de los usos del mundo digital. Los jóvenes ven su vida como una serie de aplicaciones ordenadas. Pero estas los pueden llevar a ser holgazanes habilidosos que no piensan por sí mismos, o pueden resultarles estímulos para la creación. Lo que resulta dominante es que los adolescentes se convierten en *app-dependientes*. El problema es, pues, que crece la dependencia y se reduce el estímulo creador.

Gardner habla de las tres capacidades que se modifican en el adolescente con la frecuentación “abusiva” de lo digital, que cifra en las tres ÍES: Interioridad, Identidad e Imaginación. Mc Luhan sostuvo siempre que todos los medios alteran nuestra relación con el mundo circundante y modifican nuestras formas de percepción de la realidad. Y, repárese en que él no alcanzó los tiempos actuales de la hegemonía digital. Los medios de comunicación no dominaban, por entonces, siglo xx, la vida cotidiana del modo en que han llegado a hacerlo hoy. Quedaba tiempo para jugar, soñar, crear, etc.

La tecnología actual interrumpe las relaciones del joven consigo mismo, en tanto le propone establecerlas activamente con los demás. La intensa y sostenida actividad digital que el adolescente ejercita todo el día lo saca de sí, lo trae fuera de sí, es un ejercicio de continua extraversión, un volcarse hacia afuera. Una *distracción* en el sentido más físico del término. El muchacho sitúa el centro de su interés fuera de sí. No explora su realidad interior, su yo personal, por lo tanto tardará, si lo hace, en tomar posesión de sí, que es uno de los objetivos de la educación.

Este permanente requerimiento hacia afuera, motivado por los estímulos electrónicos de las distintas vías asociadas, no le da sosiego para explorar su interioridad. Lo instala fuera de sí.

¹⁷ GARDNER, HOWARD y KATIE DAVIS. *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. BA: Paidós, 2014.

El adolescente no destina tiempo a auscultarse, a sondearse para medir sus aspiraciones, reflexionar sobre sus gustos y disgustos, para conocerse a fondo. Anula la introspección y con ella el conocimiento de sí mismo. El adolescente no identifica sus emociones y sentimientos con nitidez, porque no les concede tiempo de consideración. Si no lo hace, no es dueño de su mundo emocional. Esta es una primera conclusión grave. El desarrollo de la inteligencia intrapersonal no tiene espacio. La autonomía personal está en riesgo.

Si no le concede espacio a la vida interior, la interioridad no se consolida, por lo tanto *la intimidad no se afianza*. Esta es la primera “I” afectada por el bombardeo electrónico extravertedor, por llamarlo de alguna manera. No llega el muchacho a conocerse a sí mismo.

La segunda “I” en riesgo es la Identidad. Por las mismas razones de no darse espacio interior para consigo mismo, el adolescente no puede construir su propia identidad. Lo que se da, como efecto, es que el adolescente prefabrica una imagen de sí, que entiende que es atractiva, pero que es inauténtica. Esto es un procedimiento frecuente en las redes. El joven elabora su perfil identitario, no sobre la autoobservación de sí mismo, sino que la procesa y retoca como una foto en Facebook, edulcorada, dulcificada, o como sea. Al paso, sin sentido de realidad, se va cayendo en un narcisismo, un egocentrismo gradual.

Al no destinar tiempo a su propia interioridad, llamado desde fuera por lo digital, el muchacho tampoco define su identidad. No tiene anclaje en sí mismo. Esta actitud se contradice abiertamente con la tendencia del adolescente de ser él mismo, de definirse como diferente, con entidad propia.

Si el muchacho no se explora, no llega a conocerse y, por tanto, a valorarse, a una autoestima de lo positivo que le dé solidez y estabilidad, confianza en sí. Tampoco sedimentará experiencia, porque vivir supone no solo ser protagonista de su vida, sino al tiempo, espectador crítico de lo actuado.

La tercera I, de la que habla preocupadamente Gardner, es la “imaginación”. Sin vida de intimidad y sin identidad personal es difícil lograr un espíritu que libere su imaginación creadora. Con el tiempo y las declaraciones de los más altos investigadores, se le ha ido haciendo un espacio creciente a la imaginación creadora en el proceso investigativo.

En síntesis: **el muchacho es sacado de sí por la tecnología que no lo instala en la realidad, sino en un mundo límbico: lo digital.** Los usuarios son mediados por la tecnología. El usuario queda en un campo de nadie, sin asidero a su interioridad y sin anclaje en el mundo real. Esta situación contradice la acertada definición de educación del filósofo español Xavier Zubiri: “La educación es la instalación de la persona creativamente en la realidad”.

Las posibles salidas

1. La educación por y para la pregunta

“La universidad es socrática o no es”, dice Allan Bloom. En rigor, toda la educación debe ser socrática en dos aspectos: basarse en el diálogo y avanzar por preguntas. El diálogo humaniza al individuo y funda la democracia: “El diálogo es el fundamento de la democracia”, dice John Dewey. Pero el diálogo no es ni contenido ni vía de enseñanza básica en nuestra educación¹⁸. Y el segundo elemento que en el método socrático pesa es el arte de preguntar, que lleva por pasos a un parto intelectual gratificante. La pregunta es el disparador del proceso. En ella se movilizan los verbos activos de la investigación: buscar, explorar, verificar, comparar, analizar, reflexionar, experimentar, evaluar, etc.

Decía Einstein que la formulación de un problema, basado en una pregunta, es esencial. Las soluciones pueden ser varias.

¹⁸ BARCIA, PEDRO LUIS. “El diálogo de las culturas y la educación por el diálogo y para el diálogo”, ob. cit.

En última instancia, el cambio básico trata de una cuestión de puntuación. Se trata de no abusar de los puntos finales, y operar más con los sugerentes suspensivos y más aún con el signo de interrogación. Un buen profesor sabe contestar. Un profesor excelente sabe preguntar¹⁹.

En nuestros días, Marc Prensky ha publicado un interesante libro: *Enseñar a nativos digitales*²⁰. La tesis fundamental del libro es que el docente debe preguntar y orientar la búsqueda, pero que el proceso de búsqueda del conocimiento lo debe ejecutar el alumno. Incluso, sostiene que quien debe ser perito en lo electrónico deberá ser el nativo digital. Pero, para que no se confundan las cosas, parte de la base de que sin la pregunta orientadora no hay hallazgo. La prueba de ensayo y error libre no conduce a nada en lo digital.

2. La enseñanza por proyectos

La educación por proyectos es una vía educativa que tiene su raíz en la obra *El método del proyecto* (1918), del norteamericano William Kilpatrick; tuvo notable auge europeo en la década de 1930-1940, y hoy día ha sido retomada por la pedagogía jesuita en sus escuelas y colegios. El método consiste en pedir a los alumnos que, en equipo, propongan un proyecto de solución ante los problemas que se le planteen. Esta gimnasia desarrolla una cantidad de capacidades en el alumno y mata la improvisación, mal argentino presentado como una virtud repentista de la viveza criolla²¹.

¹⁹ Un ejercicio muy recomendable es, después de que el docente ha mostrado los pasos del comentario de textos, proponer un texto y que los alumnos elaboren un cuestionario sobre él.

²⁰ PRENSKY, MARC. *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Prólogo de Stephen Heppell. S.I., Ediciones SM, 2011; Biblioteca de Innovación Didáctica, 240 pp.

²¹ La bibliografía sobre el aprendizaje por proyectos es muy amplia. Hay aplicaciones para todos los niveles. Puede explorarse con provecho en Internet, donde hay abundante material de orientación y ejercitación para todos los niveles. Un libro sencillo y efectivo es: ANDER EGG, EZEQUIEL y MARÍA JOSÉ AGUILAR. *Cómo elaborar un proyecto*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, 1989.

El proyecto opera como brújula orientadora del hacer y enseña que el reloj debe estar al servicio de la brújula²². Desarrolla en el futuro investigador: definición precisa del problema por resolver, ejercita la planificación y el trazado de programas con todas las previsiones del caso, y la flexibilidad táctica y la habilidad estratégica en el proceso de avance hacia sus metas para abordar el proceso, la distinción de medios y fines, de lo servil o ancilar, y lo sustantivo y esencial en lo real y en lo virtual, enseña el trabajo en equipo, que es la forma más recomendable en trabajo proyectual, promueve el ejercicio de toma de decisiones.

3. *El estudio de casos*

El método del caso suele asociarse solamente a los niveles universitarios, y más aún a los másteres profesionalizantes, cuando, en rigor, es una vía pedagógica que puede utilizarse al menos desde la Primaria. Lo que ocurre es que no disponemos de bancos de casos para ese nivel, y hay que escribirlos, a diferencia de la disponibilidad de la oferta de Harvard para nutrirse de casos enlatados.

La dinámica del caso desarrolla cualidades ideales para la investigación: el hábito de distinguir con acuidad los hechos y las opiniones sobre ellos; la influencia del o de los contextos en cada instancia; ejercitarse con la consideración de situaciones problemáticas que exigen definición, consideración analítica, opciones de solución, posterior elección de solución y toma de decisiones, y evaluación de los resultados, comparación entre criterios que juegan los que estiman el caso, etcétera²³.

²² BARCIA, PEDRO LUIS. “Menos reloj y más brújula”, ob. cit.

²³ Hay una vastísima bibliografía sobre el método, ajustada por niveles de enseñanza, disponibles en Internet. P. e.: AA. VV. *Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, Grupo de Metodologías Activas, 2004. Hay versión pdf disponible: www.upv.es/nume/descargas/fichaamdc.pdf. Trabajo sintético y esclarecedor.

4. *El pensamiento contrafáctico*

Hoy día casi no hay ejercitación en los colegios por esta modalidad de trabajo intelectual. Muchas universidades, como la inglesa de Harvard, disponen no solo de asignaturas con esta orientación, sino de departamentos que lo desarrollan. Son básicamente dos ámbitos en los que se mueve: la utopía y la eucronía, menos frecuente²⁴.

En la actualidad, a nivel secundario, en nuestro país hay una decena de colegios que ejercitan las postulaciones contrafácticas²⁵.

En mi escuela secundaria entrerriana, allá por el año 1955, tuvimos un profesor de Instrucción Cívica con quien ejercitábamos el pensamiento contrafáctico a partir de las plataformas de los partidos políticos en momentos de elecciones políticas. Ganó el peronismo, y basados en la plataforma socialista, desarrollábamos qué medidas se hubieran aplicado en lo económico, en lo social, en lo educativo, según el documento de base, a partir de la pregunta: “¿Qué hubiera pasado si...?”²⁶.

El desarrollo de esta ejercitación es un buen aporte para el pensamiento científico. Motiva a que el alumno deba resituarse frente a una perspectiva y cambiar todas sus proyecciones, a partir

²⁴ El conocido libro de RENOUVIER. *Ucronía*, ha sido y sigue siendo la matriz de otros posteriores. Ejercitamos esa vía en un trabajo: BARCIA, PEDRO LUIS “Mitre y una ucronía sanmartiniana”, en *Homenaje a Bartolomé Mitre*. Centenario de su fallecimiento (1906-2006). Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 2006, pp. 19-29.

²⁵ Son abundantes y sumamente entretenidas, obras contrafácticas en el género de la ficción científica (que es como debe llamarse el género, y no con el errado anglicismo “ciencia ficción”, adoptado por la RAE en su diccionario). Hay buenas antologías que pueden manejarse en clase.

²⁶ Hoy ese ejercicio aular no sería posible debido a que los partidos no imprimen, en formato de folleto o libro, su programa de propuestas y políticas de Estado. De esta manera no hay parámetro para la exigencia de lo incumplido. V. BARCIA, PEDRO LUIS. “Aula del futuro”, Madrid, en *Telos*. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad, Madrid: Fundación Telefónica, 2.ª Época, n.º 53, pp. 13-15. V. NIALL FERGUSON (Director). *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?* (1997) Madrid: Grupo Santillana de Editores, 1998. En lo nacional: FRAGA, ROSENDO. *¿Qué hubiera pasado si...? Historia argentina contrafáctica*, Buenos Aires, Javier Vergara, 2008.

de la modificación de un dato esencial. La imaginación se activa en el dibujo de nuevos escenarios para acciones conocidas. Deberíamos adoptarla.

5. Aprender a aprender

Respecto del lema “Aprender a aprender”, debemos detenernos en su consideración, porque es uno de los objetivos centrales del desarrollo del conocimiento y cuyo ejercicio es básico para toda la vida. El riesgo de este lema es que se ha convertido en una muletilla vacía, citable en cuanto escrito hay sobre educación, y no se repara en su dimensión y posibilidades. Se cumple con aquello del sacristán: “Pues si cantas lo que sabes/ nunca sabes lo que cantas”. A fuerza de repetirlo lo han ido vaciando de su real sentido y alcance.

Tal vez el principal de los objetivos de la educación sea el capacitar al alumno para que se inserte creativamente en la vida, como dijimos con Zubiri, y ello lo logra si alcanza autonomía personal en todas sus dimensiones. Uno de los planos es la autonomía comprensiva que le permita por sí solo avanzar en el estudio e investigación a partir de todo tipo de materiales comunicativos.

El desarrollo de las estrategias, aptitudes y habilidades que exige el aprender de por sí, no las logra el alumno por sí mismo: las logra mediante el mediador que es el docente. Es todo un proceso que exige una sostenida ejercitación conducida por quien sabe cuál es el camino. Dejado a su suerte, el alumno boyaría al garete, con excepciones extraordinarias.

Por eso, la fórmula repetida requiere de la existencia previa de docentes capacitados para llevar a buen puerto al alumno en el proceso de gradual independencia intelectual. Y, seamos realistas, la mayoría de los docentes es un transferidor de contenidos, no un motivador de pensamiento crítico. Y por ello el muchacho no alcanza su gradual autonomía: depende siempre de su docente.

Hay que distinguir entre dos tipos de alumnos, a los que ya he apuntado: *el epígono*, que es aquel que repite, memorioso y fidelísimo lo dicho por el profesor, como si fuera una fotocopia de sus lecciones. Es una persona ecoica. Lo triste es que, inconscientemente, muchos docentes premian esta actitud. Este es hijo de su maestro.

El otro alumno es el *discípulo* que, apoyándose en los dichos, enseñanzas y pautas del maestro, labora su propio surco y encuentra su camino. Es cada día más personal y singular. Es el caso de Aristóteles que, luego de ser alumno de Platón por una decena de años, plantó su propia filosofía en la antípoda de su maestro. Este es hijo de su maestro y de sí mismo.

Son pocos los docentes que manejan *el arte de enseñar a aprender a aprender*. Lo primero que un docente capacitador de aprendizaje autónomo sabe es que no debe generar en el alumno dependencia de su alimento.

Hay tres tipos de docentes. El primero es el que regala pan: es el más frecuente, y, como dice el refrán, regala pescado, pero no enseña a pescar. Los alumnos quedan agradecidos con absoluta inconsciencia de que no los está enriqueciendo, sino sometién-dolos a la pasividad. Se convierten en meros vasos receptores del contenido que se vuelque en ellos. No los habilita para la autonomía porque no ha desarrollado en ellos la conciencia del esfuerzo necesario para alcanzar la meta.

El segundo tipo de docente, avanza algo más en el proceso y les regala bolo alimenticio, materia premasticada para que ellos cierren el proceso. Es semejante a lo que los esquimales hacen con la persona que no tiene dientes, o por infante o por vieja. El trabajo del alumno es escaso y engañoso porque no se ejercitan sus músculos masticadores ni afila sus dientes.

El tercero es semejante a aquel maestro zen, que le puso a su alumno en la palma un grano de trigo y le dijo: “Hacelo crecer hasta el pan”. Le dio el pan en potencia seminal. Luego lo asesoró en cómo preparar la tierra, plantar el grano, regarlo, cosechar las

espigas, separarlas de la maleza, desgranar el trigo, molerlo hasta lograr la harina, amasar con ella el pan y ponerlo al horno. Pero es el alumno el que va ejecutando los pasos bajo la mirada atenta del maestro. El hacer hace maestro.

Enseñar a aprender a aprender supone enseñar a comprender, primero; y luego, a pensar por sí mismo, críticamente; a cuestionar los conceptos y la realidad en busca de explicación fundada; a aplicar la capacidad de iluminar la realidad cotidiana con la luz de los conceptos teóricos; a solucionar situaciones, a diseñar proyectos, a realizar síntesis, etc. Escasean los maestros capaces de orientar el proceso hacia la autonomía del alumno. Por eso, las fáciles declaraciones de “aprender a aprender” la mayoría de las veces no pasan de una fórmula verbal.

6. Capacidad de resiliencia

El adolescente y el joven no asimilan con facilidad la frustración o el fracaso en las relaciones humanas, el estudio, la investigación, etc. Y su reacción es o de desánimo o de agresividad. La capacidad que neutraliza y supera esos efectos se llama *resiliencia*.

La voz viene de un verbo latino, *resiliere*: “saltar hacia atrás, replegarse”, dar un paso atrás frente a la dificultad. Pero el gesto no supone un encaracolamiento, un encerrarse en sí, o como la tortuga en la caparazón. El salto hacia atrás busca tomar distancia respecto del obstáculo que se le ha interpuesto para apreciarlo mejor. Es una toma de perspectiva sobre el inconveniente que complica la marcha, con el objeto de ver cómo se lo supera. Sale de la situación y la ve desde afuera. Con esa toma de perspectiva sobre el contexto, opera activamente.

El joven investigador debe foguearse en esta capacidad preparándose para la vida y para la investigación, en las que padecerá decepciones y frustraciones.

Una primera acepción que los diccionarios dan de la voz “resiliencia” es la capacidad de ciertos materiales de no deformarse

ante presiones o fuerzas externas de choque. Una segunda, más afín a nuestro campo: es la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador, o una situación adversa. En rigor, la resiliencia es la capacidad que permite a una persona, grupo o comunidad hacer frente a las adversidades de la vida, saber sobreponerse a los elementos nocivos de la adversidad y saber salir fortalecido de la prueba. Es una flexibilidad nata o adquirida que permite elaborar duelos o frustraciones, replanteando el juego y retornando al espacio de confrontación.

Supone una superación de la dificultad con que se tropieza. Es una relación dinámica con el contexto, reactiva: replegarse, prepararse y avanzar. Retroceder un paso para avanzar otros. No consiste en plegarse como el molusco o la sensitiva²⁷.

La resiliencia es lo contrario de la fragilidad o la vulnerabilidad. Intervienen en ella elementos cognitivos, afectivos, experienciales y actitudinales. Es una capacidad que puede enseñarse y desarrollarse con ejercicios, p. ej. de toma de decisiones, que la fortalecen, o el análisis de casos elementales, explicados y asumidos. El ánimo sale fortalecido de la acción resiliente. Es una capacidad al servicio de la supervivencia, en medio de la realidad social en que vivimos, porque la lucha por la vida exige esta potencia.

La resiliencia es uno de los mecanismos más eficientes para generar experiencia. Hay que clarificar al alumno qué cosa es la experiencia. No es reincidir varias veces en el mismo error con idéntico resultado, ni vivir varias veces la misma frustración con iguales consecuencias. Es saber reaccionar inteligentemente frente a lo vivido, con evaluación crítica, y extrayendo el mayor jugo de aprendizaje posible de la situación para poder plantarse con firmeza en el futuro frente a situaciones análogas y superarlas.

La resiliencia es virtud necesaria al joven investigador.

²⁷ “Casa tomada”, de Cortázar, es una muestra de dos personajes sin capacidad de resiliencia. Retroceden cediendo terreno en su propia casa hasta ser excluidos de lo propio y expuestos con indefensión en la calle.

Cierre

Nuestra educación primaria y secundaria está seriamente deteriorada²⁸. Las evaluaciones internacionales han atendido básicamente a los contenidos en tres áreas: lengua, matemática y ciencias. Pero no evalúan ni procesos ni competencias de otra naturaleza. Los efectos de dicho deterioro se proyectan sobre nuestros claustros universitarios, en los ingresantes de entre los que hemos de elegir aquellos que formaremos como investigadores del futuro. Advertimos día a día dificultades antes desconocidas que complican nuestra tarea. Las sintetizo:

1. El amortecimiento de la pregunta como instrumento de cateo de la realidad y muestra de una inquietud intelectual de conocimiento.
2. La afección seria que sufre la atención y se constituye en un serio impedimento para el estudio sostenido y la investigación asentada.
3. La desestimación de la autoría y el irrespeto por la propiedad intelectual.
4. La falta de auscultación de la intimidad, de la definición de la propia y el desarrollo de la imaginación.
5. La instalación del muchacho en un limbo, el digital, situado, a la vez, fuera de sí y del mundo real.

Estimo que no son estos aspectos menores o desatendibles para nuestra tarea de formadores de jóvenes investigadores, por eso sugiero, como vías de superación, que sean incorporadas a nuestra enseñanza secundaria los aportes señalados: la enseñanza por y para la pregunta, la inclusión del aprendizaje por proyectos, el método del análisis de casos, el desarrollo del pensamiento contrafáctico, la competencia de aprender a aprender y la capacidad de resiliencia.

²⁸ BARCIA, PEDRO LUIS. "Causas del deterioro educativo argentino y posibles vías de recuperación", en *BANE*, Buenos Aires: ANE, n.º 94-95, junio de 2014, pp. 199-224.

Trabajemos antes de que lo ya muy insinuado se asiente y tengamos que rubricar tristemente el refrán español: “Estos lodos provienen de aquellos polvos”.

PALABRAS DEL PROF. ANTONIO F. SALONIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

AC. ANTONIO F. SALONIA

Vivo con gran placer y con mucha emoción estos días en Mendoza, mi tierra natal. Son mis pagos y acá transité etapas fundamentales de mi vida y de mi formación intelectual y humana. Los estudios primarios los hice en la Escuela *Carlos María de Alvear*, de General Alvear, y la primera incursión en la capacitación docente ocurrió en la *Escuela Normal* de San Rafael, donde años antes había estudiado mi madre. Ella, con su título de maestra, ejerció en Poste de Hierro y en la cabecera departamental alvearense. Su actuación fue destacada, y hoy allí una escuela lleva su nombre —*Escuela Delia Euliarte de Salonia*—, lo que constituye un alto honor y un enorme orgullo para toda la familia.

En San Rafael recibí lecciones de grandes maestros; entre los que destaco a Alfredo Bufano, el poeta sordo, igual que otro poeta de allí, Rafael Mauleón Castillo, editor de las *Brigadas Líricas*; la Sra. de Calzada, en Historia; Cándido Fajardo; la Sra. De Bonani, en Francés; el Dr. Gargiulo y al eximio dibujante y pintor Antonio Bermúdez Franco. Todos fueron decisivos para mí en aquellos años y por eso los recuerdo con emoción y gratitud.

Con mi título de maestro y el ejercicio docente durante varios años en Las Catitas, departamento de San Rosa, pude estudiar en la Facultad de Filosofía y Letras, en la Universidad Nacional de Cuyo. Era rector Irineo Fernando Cruz, y decano, Toribio Lucero.

Fueron también mis tiempos de bohemia juvenil, con farras y guitarreadas para escuchar a Armando Tejada Gómez y a la tucumana Mercedes Sosa, casada con Mathus, cantor de folklore y tangos. Entonces, hacían buena literatura Fernando Lorenzo, Hugo Acevedo, Víctor Hugo Cuneo, Humberto Crimi; antes se habían destacado otros escritores; entre ellos, recuerdo a Ricardo Tudela y a Américo Calí. Con Jaime Dávalos los cantos y los tragos llega-

ban hasta la madrugada. Yo compartía departamento con el gran amigo Ramiro Lopez Jordán, descendiente directo del caudillo entrerriano, y el tiempo se colmaba con poesía y buen vino mendocino. Fue un tiempo de felicidad plena, porque se completaba con la atención a las bellas maestras chilenas que venían a los cursos de perfeccionamiento que dictaba la Universidad. Nosotros procurábamos ser buenos anfitriones.

Teníamos grandes profesores en la Universidad. En tercer año, dictaba Literatura francesa Julio Cortázar. Nos resultaba fácil acceder al conocimiento de los autores más destacados de la época y a los temas fundamentales. En realidad, éramos jóvenes privilegiados.

Con esa base cultural, pude transitar diversos caminos. La política y la educación me comprometieron siempre; fui diputado provincial por corto tiempo —con Aristides Agüero, Elías Baglini y Alberto Toum—, porque se cortó la normalidad institucional por el golpe militar y el advenimiento de la llamada Revolución Libertadora.

De nuevo, la dura y arriesgada actividad partidaria, desde el llano, en Mendoza primero —con Leopoldo Suárez, Alfredo Vítolo, Rubén Palero Infante y Jorge Alvarracín Godoy— y después en Buenos Aires, ya en contacto directo con Arturo Frondizi. Con él asumimos un pensamiento y un programa político nacional que nos comprometió definitivamente. Desde entonces nos identificamos con el desarrollismo.

Así estamos hoy, con aquellas ideas fundamentales —actualizadas y revitalizadas—, con fe enorme y con grandes esperanzas. Creemos necesario profundizar el proceso de industrialización del país y abrir los desafíos del desarrollo a todos los sectores de la sociedad nacional. Todos unidos para alcanzar las metas de la grandeza.

En este sendero y con estos rumbos, los jóvenes tienen hoy —y como siempre— un protagonismo central. Ellos son la razón de nuestra confianza en el porvenir. Deben ir adelante, contra

viento y marea. Nosotros los respaldamos, con humildad y convencidos de que la Nación, y en ella todos los argentinos, tendremos un porvenir de prosperidad y de dignidad humana si nos proponemos trabajar intensamente y nos mantenemos en el rumbo correcto, inteligentemente, unidos y con el corazón abierto. Así debe ser y, con seguridad, que así será. De este modo, se expresan mis ilusiones y me ato a ellas férreamente. Gracias.

DECLARACIONES
Políticas educativas de Estado
consensuadas para la mejora de la calidad educativa argentina

Buenos Aires, mayo de 2015

Ley 26.206, Título VI, Cap. I.

Propuestas a consideración por la ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN a los dirigentes políticos y a la ciudadanía

A. Cumplimiento de lo dispuesto por las leyes vigentes

1. Dictado de 180, y ampliación a más (190, dice el CFE, Res. N.º 94, del 23 de mayo de 2010), días de clase anuales y recuperación obligatoria de cada día perdido. Ley 25.864/2003, Art. 1.º
2. Aplicación universal gradual de la jornada extendida a todos los centros educativos, de 6 y 8 h, según la Ley 26.075 /2005.
3. Universalización de la obligatoriedad de la educación del nivel inicial para 4 años. Ley 26.026, Cap. II, Art. 19. Ley 26.705/2005, Art. 2.
4. ENSEÑANZA SECUNDARIA
 - 4.1. Universalización de la obligatoriedad de la Enseñanza Secundaria. Ley 26.206, Cap. IV, Art. 29.
 - 4.2. Organización de la nueva estructura y contenidos de la Enseñanza Secundaria Orientada, Técnica y Artística, Caps. VI y VII, Arts. 38 y ss.
5. Implementación plena de la educación rural. Ley 26.206, Cap. X, Arts. 49-51.
6. FORMACIÓN DOCENTE. Ley 26.206, Tit. IV, Cap. I, Arts. 67 y ss.
 - 6.1. El INFOD y los Ministerios Provinciales deben actuar en estrecha relación para una profunda reorganización de la formación docente:

- a) Actualización de currículo, b) Profesionalización y jerarquización de la docencia; c) Programas obligatorios de formación docente continua y en servicio, actualizados y adecuados a las realidades locales y federales, dictados durante el mes de febrero; d) Examen de ingreso a los aspirantes a los Institutos; e) Consolidar las formas de evaluación docente; f) Aumentar la práctica docente; g) Examen final para egresados.
- 6.2. Articulación de los Institutos de Formación Docente con las universidades para empalmar con carreras de grado y posgrado.
- 6.3. La revisión intensiva y actualización de los profesorados de las universidades, en relación con el contexto actual, global y local.
- 6.4. Programas especiales para la formación de directivos y supervisores.
- 7. Actualización del presupuesto educativo nacional y distribución equitativa en las provincias.
- 8. Desarrollar el Consejo Consultivo (Art. 103) con representantes de los medios de comunicación, los anunciantes publicitarios y el Consejo Federal de Educación, para promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos con la tarea educativa. (Art. 11, inc. o).

B. Otros aspectos

- 9. Robustecer la identidad cultural argentina para que facilite su incorporación sin complejos en perspectivas globales.
- 10. Asegurar la nutrición infantil hasta el ingreso del niño en Inicial y gestionar la dotación gradual de cloacas y agua corriente a todos los hogares argentinos.
- 11. Creación de un organismo monitoreador y evaluador del avance y del estado de la educación argentina en todos sus niveles, con estudios estadísticos periódicos estables, cuya

información sea suficientemente difundida como base de mejora. Dicho organismo nacional debería tener autonomía y autarquía respecto del poder político.

12. Dotar a todos los centros educativos de la infraestructura edilicia y servicios (gas, luz, agua) básicos para su desenvolvimiento.
13. Destinar el mes de febrero a la planificación total del año docente
14. Considerar las condiciones de ingreso a las facultades universitarias y establecer normas claras respecto de la condición de alumno regular.

15. DOCENTES

15.1. Asignación mensual digna a los docentes.

15.2. Desplazar gradualmente el sistema de designación por horas por el de designación de los docentes por cargo, con asignación de horas para otras actividades —planificación, reuniones de equipos de docentes de grado o año, etc.— y concentración de horas en el mismo centro educativo.

15.3. Revisión del sistema de licencias para reducir el ausentismo docente.

16. Crear el cargo de Docente Formador Auxiliar para que acompañe al alumno con dificultades, desde el Inicial hasta el fin de la Enseñanza Secundaria.
17. Atención preferente al desarrollo de la comprensión lectora en todos los niveles preuniversitarios.
18. Dotar a todos los centros de un Gabinete Psicopedagógico y de asistentes que acompañen en el aprendizaje a los alumnos desde Inicial, como garantía básica de inclusión, para evitar repitencias y abandonos, de especial manera en los sectores más vulnerables.
19. Incorporación, en los niveles Primario y Secundario y en los currículos de la Formación Docente, de contenidos referidos a la previsión de adicciones y, particularmente, de drogas.

20. Componer redes pedagógicas entre centros educativos con dificultades o problemas similares, para adoptar medidas correctivas.
21. TIC Y ENSEÑANZA. Título VII de la Ley 26.062.
 - 21.1. Dotar a todos los establecimientos educativos de una equitativa conectividad a Internet.
 - 21.2. Promover la producción de recursos digitales, tanto por parte del Estado como por las organizaciones privadas destinadas al uso cotidiano en el aula.
 - 21.3. Redefinir el rol de las bibliotecas escolares como centros de recursos para los aprendizajes integrando libros impresos y en soporte digital, y otros materiales, como música, contenidos audiovisuales, juegos y videojuegos.
 - 21.4. Capacitar a los bibliotecarios para ampliar sus competencias como administradores de contenidos culturales y curadores de contenidos remotos accesibles a través de las redes.
 - 21.5. Capacitar de manera continuada a los docentes en el aprovechamiento con fines didácticos de los contenidos de los medios de comunicación públicos y privados, principalmente, la radio y la televisión.
 - 21.6. Capacitar de manera continuada a los docentes en la apropiación e introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación en las prácticas pedagógicas.
 - 21.7. Instalar sistemas de aulas y contenidos digitales accesibles de manera remota para facilitar la colaboración entre alumnos, entre docentes, y entre la escuela y las familias.
 - 21.8. Intensificar el uso de las TIC en las evaluaciones pedagógicas.

Por el Pleno

Dr. JORGE ADOLFO RATTO
Académico Secretario

Dr. PEDRO LUIS BARCIA
Académico Presidente

PUBLICACIONES DE LA ACADEMIA

IDEARIO DE SARMIENTO, POR PEDRO LUIS BARCIA



La Academia Nacional de Educación y las Fundaciones del Grupo Petersen han lanzado la Colección Idearios Argentinos, dirigida por el Dr. Pedro Luis Barcia. Inaugura la Colección el *Ideario de Sarmiento*, del propio Barcia, que consta de tres gruesos tomos (más de mil páginas), editados en papel de calidad y con abundantísimas ilustraciones. La obra se abre con un amplio estudio preliminar en el que el autor aborda cuestiones como: civilización y barbarie, egolatría y egotismo, Sarmiento periodista, su escritura trascendente, sus desaciertos, la actualidad de sus ideas pedagógicas, las *Obras completas*, las antologías anteriores y los criterios de esta selección. La sigue una sección de “Bibliografía de y sobre Sarmiento”. Y luego una amplísima antología temática, ordena-

da alfabéticamente, de la A a la Z (Aberastáin, aborígenes, abuso de poder, Academia de la Lengua, etc.). Y dentro de cada tema, un suborden cronológico de modo que el lector pueda apreciar la consolidación o los cambios de opinión del notable polígrafo a través del tiempo. La antología temática recoge material de los 52 tomos de las *Obras completas* de Sarmiento.

La cuarta sección de esta vasta obra es la de un anecdotario sarmientino que escoge medio centenar de casos reveladores de la

índole del personaje, vivo en el imaginario popular. Finalmente, en la sección “Reflexiones académicas”, miembros de la ANE (H. Sanguinetti, A. L. Frega, A. Maiztegui, M. Vernengo y H. Reggini) abordan, en ensayos breves, diversos aspectos de la obra de Sarmiento.

La Colección Idearios Argentinos continuará con el *Ideario de San Martín*, de Barcia, que se editará este año, y el *Ideario de Güemes*, obra de la Dra. Susana Martorell de Laconi. Le seguirán obras destinadas a Martínez Estrada, Urquiza, Borges, Jauretche, Perón, Alberdi, Rosas, Frondizi, V. Ocampo, etc. Sobre la Colección, dice su director: “La probada necesidad entre los argentinos de integrar y no excluir, de articular y no escindir, de buscar en los conflictos la confluencia, preside este proyecto [...]. El mejor conocimiento del pensar y el sentir reales de nuestros héroes — civiles, militares, políticos, intelectuales— a través de sus propias palabras y manifestaciones, nos invita a conversar tácitamente con ellos por ese puente dialogal impar que es la lectura, expresado creativamente en el verso de Quevedo: ‘Escucho con mis ojos a los muertos’. Y así como quien, desde una lomada, ve con mayor claridad las relaciones que a distancia pueden establecerse sobre las realidades del llano, en apariencia inconexas o contrapuestas entre sí, tendamos a construir arcos de allegamiento entre nuestros más relevantes varones y varonas, que han ayudado, todos, a forjar el magnífico país que habitamos [...]. Nuestra aspiración es que, por la lectura de las muchas voces de esta Colección varia, nos acerquemos a una expresión coral de la Argentina”.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE



“Sin reforma de la educación docente no habrá reforma educativa”, dice inapelablemente Rosa María Torres. La insatisfacción respecto del insuficiente nivel de la formación de nuestros docentes es generalizada. El ingente esfuerzo del Instituto Nacional de Formación Docente no ha alcanzado para revertir la realidad. Consciente de esta verdad, la Academia Nacional de Educación aplicó, una vez más, su atención a esta cuestión axial.

La presente obra no es un manual que responda a un plan integral. Es un haz de reflexiones que abordan, desde diversos flancos de acceso, esta ciudadela de la educación que es la formación docente. Se adelantan sugerencias y propuestas viables, ofrecidas a la consideración de las autoridades educativas preocupadas por la salida, sobre temas como: La representación del docente en el imaginario colectivo. El examen de ingreso en la carrera docente. Formación de personas. El alfabetismo emocional. La alfabetización en creatividad. De la alfabetización a la alfabetización transmediática en la formación docente. Formación docente y evaluación, etc. El pacto educativo exige el pacto social. La reforma educativa es una acción que se debe dar acordadamente entre gobernantes, directivos, docentes, padres, alumnos y gremialistas. Ese acuerdo consensuado hoy es inexistente.

Con este sencillo aporte queremos cumplir, aunque sea parcialmente, con una de las funciones propias de la Academia Nacional de Educación, según nuestros Estatutos.

PUBLICACIONES DE LOS ACADÉMICOS

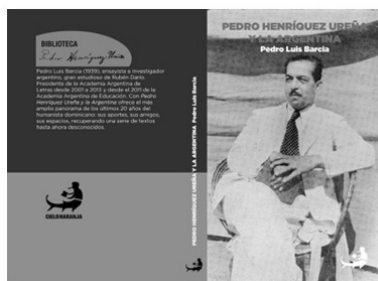
LA FELICIDAD DE LAS NACIONES. CLAVES PARA UN MUNDO MEJOR

El lunes 20 de abril, la **Ac. Marita Carballo** presentó su nuevo libro *La felicidad de las naciones. Claves para un mundo mejor*, en el Consejo Argentino de Relaciones Internacionales (CARI) que preside el Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini. La presentación estuvo a cargo del Ac. Pedro Luis Barcia y del economista Javier González Fraga. Como cierre, hizo uso de la palabra la autora. Coordinó la mesa la periodista Clara Mariño.



PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA Y LA ARGENTINA

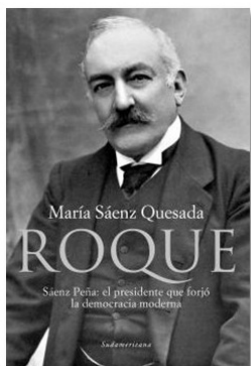
Acaba de publicarse, en Alemania, en la Colección Pedro Henríquez Ureña, que dirige el dominicano especialista en P. H. U. Dr. Miguel Mena, la tercera edición de la obra *Pedro Henríquez Ureña y la Argentina*, del **Ac Pedro Luis Barcia**¹, revisada y aumentada con nuevos apéndices y fotografías (328 pp.). La obra se ocupa, básicamente,



¹ La primera edición, se hizo en Santo Domingo, por la Secretaría de Educación y Cultura, 1994, en homenaje al centenario del nacimiento del humanista. La segunda, también en Santo Domingo, Ediciones Ferilibro, en 2006

camente, de los trabajos y los días pedristas entre nosotros, desde 1924 hasta su muerte en 1946, pero estudia los contactos previos a su arribo con hombres y obras argentinas. El libro es producto de una investigación que rescata, además de un importante acopio de información nueva, un conjunto de piezas desconocidas del dominicano que no han sido incorporadas a sus *Obras completas* y un epistolario inédito con autores argentinos. Su índice es este: I. La Argentina a la distancia, II. La amistad con dos argentinos, III. P. H. U. y la delegación mexicana en la Argentina, IV. Regreso a México y vísperas argentinas, V. Arribo a la Argentina. El Colegio Nacional de la Universidad, VI. Actividades y ocios platenses, VII P. H. U y *Valoraciones*, VIII. P. H. U. y la Univ. Nac. de La Plata, IX. P. H. U. profesor en Buenos Aires, X. P. H. U. y el Colegio de Estudios Superiores, XI. P. H. U. y *Sur*, XII. Partida y retorno. Trajinado vivir y callada saeta y XIII. Literatura y realidad argentinas en la estimativa de P. H. U., y seis apéndices con aportes olvidados y dispersos del trabajo intelectual de este dominicano, uno de los humanistas más notables que ha dado la cultura en lengua española.

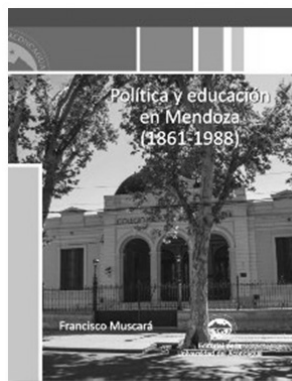
*ROQUE SÁENZ PEÑA: EL PRESIDENTE
QUE FORJÓ LA DEMOCRACIA MODERNA*



El jueves 18 de junio, la **Ac. María Sáenz Quesada** presentó su libro *Roque* en Sáenz Peña, en la Casa de Cultura de esa ciudad, provincia del Chaco.

POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN MENDOZA (1861-1988)

El miércoles 24 de junio en el Salón Auditorio de la Universidad del Aconcagua, Mendoza, se llevó a cabo la presentación del libro *Política y Educación en Mendoza (1861-1988)*, del **Ac. Francisco Muscará**.



LA EDUCACIÓN ARGENTINA EN EL SIGLO XXI LOS DESAFÍOS QUE ENFRENTAMOS: CALIDAD, DESERCIÓN, INCLUSIÓN

de Alieto Aldo Guadagni y Francisco Boero

El martes 28 de julio se realizó la presentación del libro *La educación argentina en el siglo XXI. Los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión*, de Alieto Aldo Guadagni y Francisco Boero, publicado por Editorial El Ateneo. Se referieron a la obra los académicos doctores Avelino Porto y Guillermo Jaim Etcheverry; y el señor Rodolfo Gil. La presentación se realizó en el Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales.



NEW AGENDA FOR BOOKS AND READING (2015)



La Oficina Regional por el Libro y la Lectura de la UNESCO ha editado en inglés una de las últimas publicaciones del **Ac. Roberto Igarza**, *New Agenda for Books and Reading (2015)*, accesible en [<http://cerlalc.org/publicacion/new-agenda-for-books-and-reading/>].

METODOLOGÍA COMÚN PARA EXPLORAR Y MEDIR EL COMPORTAMIENTO LECTOR. EL ENCUENTRO CON LO DIGITAL (2015)



Del **Ac. Roberto Igarza**. Se encuentra disponible en el Centro de Documentación global de la UNESCO el documento “Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital (2015)” que puede descargarse en español en: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Metodologia_Comportamiento_Lector.pdf]

Y en portugués, en: [<http://cerlalc.org/publicacion/metodologia-comum-para-examinar-e-medir-o-comportamento-leitor-o-encontro-com-o-digital/>].

PRESENTACIÓN DEL LIBRO
NUEVAS UNIVERSIDADES PARA UN NUEVO PAÍS,
DEL AC. ALBERTO C. TAQUINI (H)
Y COLABORADORES*

En el salón auditorio de la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Nación, convocado por su presidente Dr. Julián Andrés Domínguez y los diputados Dr. Martín Gill (FVP) y Dr. José L. Riccardo (UCR), se realizó el martes 18 de noviembre de 2014 la presentación de la reedición del libro *Nuevas Universidades para un nuevo país*, del académico Dr. Alberto C. Taquini (h) y colaboradores.

En el salón, que estaba colmado, se encontraban presentes senadores y diputados, miembros de la Academia Nacional de Educación y de las academias de Ciencias Morales y Políticas; Exactas, Físicas y Naturales; Geografía; Derecho y Ciencias Sociales, de Buenos Aires; Ciencias, de Buenos Aires; y Agronomía y Veterinaria. También el Secretario de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, Dr. Ing. Aldo Luis Caballero; miembros de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); señores directores e investigadores de institutos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); el presidente de la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias, Dr. Miguel Blesa; integrantes de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC); miembros del Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI); señores rectores, exrectores y decanos de universidades nacionales y privadas; y miembros de las Comisiones Fundadoras de las universidades de Río Cuarto y

* Reedición del libro editado por la Ed. Estrada, Colección Ciencias de la Educación, dirigida por el Prof. Luis Jorge Zanotti, de 1972. Este libro incluye en la reedición un repaso del periodo a cargo del autor y la opinión del Plan Taquini de los doctores René Nicoletti, Juan Carlos Pugliese y el Lic. Ernesto Villanueva.

Luján, entre otras. Además, se recibieron cartas de adhesión del señor Ministro de Educación de la Nación, Prof. Alberto Sileoni, y del señor gobernador de San Luis, Cdor. Claudio Poggi. Se recibió, a su vez, el saludo del Nuncio Apostólico en Buenos Aires, Mons. Emil Paul Tscherrig.

La coordinación del acto estuvo a cargo de la HCD y se inició con la entonación del Himno Nacional Argentino. Mientras que fue presidido y moderado por la académica Dra. Marita Carballo, miembro de la Academia Nacional de Educación y de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas. Se refirieron al significado del Plan Nuevas Universidades (1968-2014), el Dr. René Nicoletti (Vicerrector de la Universidad Nacional de La Matanza y miembro de la CONEAU); Dr. Juan C. Pugliese (Exsecretario de Políticas Universitarias y Exrector de la Universidad Nacional del Centro); Lic. Ernesto Villanueva (Rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y Exrector de la UBA); Dip. Nac. Dr. Martín Gill (Rector de la Universidad Nacional de Villa María y Exsecretario de Políticas Universitarias); Dip. Nac. Dr. José L. Riccardo (Exrector de la Universidad Nacional de San Luis); y Mons. Dr. Eduardo M. Taussig (Presidente de la Comisión Episcopal de Pastoral Universitaria).

Palabras de Marita Carballo en la apertura de la presentación del libro del Dr. Taquini

Buenas tardes a todos. Y bienvenidos a la presentación de la reedición del libro *Nuevas Universidades para un nuevo país*, de Alberto Taquini y su equipo.

La educación es hoy un tema relevante en la Argentina. Yo diría que es quizás la gran asignatura pendiente en los últimos treinta años y la que más va a incidir en la conformación de la Argentina del futuro; lo que hagamos hoy en educación va a ser la clave del éxito o del fracaso de nuestro país en las próximas décadas.

Hoy es un día lindo e importante para la educación. Y el hecho de que estemos aquí en este ámbito de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación reflexionado sobre las universidades es un hecho sumamente alentador.

Las ideas de Taquini han tenido una enorme influencia en la educación superior de nuestro país. Y muchas de sus propuestas siguen vigentes, y es por eso que resulta tan oportuna esta reedición. Sus proyectos de creación de universidades, de descentralización de la educación superior, de articulación con el mundo del trabajo, la creación de universidades con estrategias de desarrollo locales, regionales y nacionales, sus propuestas para la democratización del acceso, generando que los jóvenes puedan quedarse y desarrollarse en los lugares que nacieron. Es que Taquini pensó, piensa y propone un nuevo tipo de universidad.

Conozco hace años a Alberto Taquini por mi trabajo en investigación social y de opinión pública. Y en el ámbito universitario como docente y exdirectora del departamento de sociología de la UCA, y hoy como colega en la Academia de Educación, siempre admiré su pasión, su vocación de servicio y permanente interés en la educación y su foco en la formación universitaria de nuestros jóvenes. Es una vida al servicio del país y de la educación.

Como síntesis de la envergadura de su aporte quisiera referirme a las palabras de Roberto Cortes Conde, que señaló que la Ley 1420 fue para la generación del ochenta lo que las nuevas universidades representan hoy.

Qué pasa en la sociedad en relación con la educación universitaria ¿Cómo se la ve?

Como muy bien dice Alberto Taquini en el prólogo, en la Argentina de hoy, con profundos cuestionamientos a las instituciones, las universidades tienen un reconocimiento social alto, fruto de los aportes de sus investigadores y profesores y de la acción de sus graduados. Podemos constatar, a través de nuestras encuestas sobre la base de muestras representativas de la población adulta que cubren el país, que seis de cada diez evalúa positivamente la

calidad de la enseñanza terciaria y universitaria en el país. Contra solo cuatro de cada diez que sostiene lo mismo para la educación secundaria, que es la peor evaluada.

La confianza en las universidades es marcadamente alta y muy superior a la mayoría de las instituciones que hemos medido. Así el 77 % de los argentinos confía en nuestras universidades, y en una investigación que realizamos en 47 países, también observamos que la universidad tiende a tener una imagen positiva en la mayoría de ellos. La Argentina ocupa el lugar 25, muy cerca de México y Uruguay (75 %) y Colombia (73 %) y por encima de Perú y Chile (63 %). Por debajo de Alemania (86 %) y por encima de USA (64 %).

El libro de Alberto Taquini es un aporte relevante para el necesario debate y definición de las políticas, para que la educación tenga en la Argentina el rol que debe tener. Comenzaremos con el panel de Análisis Académico, siendo nuestro primer orador el Dr. René Nicoletti.

Dr. René Nicoletti - Vicerrector de la U. N. de La Matanza, miembro de CONEAU

Muchas gracias por la invitación, al Presidente de la Cámara, al Dr. Taquini y a las distinguidas presencias que nos acompañan. Me permito señalar algunas consideraciones. En primer lugar, el rector de la Universidad de La Matanza no ha podido llegar porque está entregando una distinción en la Suprema Corte. Nosotros hemos seguido, a través de los años, muy atentamente, los fundamentos del Plan Taquini: la universidad como una política pública y la comprensión social de la ciencia en un plano local y, digamos, un plano regional. En rigor, desde que conocimos el Plan Taquini, observamos allí que hay un nuevo sentido, una nueva sensibilidad respecto de los extraordinarios desafíos de las asimetrías a lo largo y a lo ancho del país, eso significaba propósitos, desafíos y, sobre todo, acciones. Porque entendemos, y está un poco en el espíritu

del Plan, que la educación superior tiene un compromiso con los estados y territorios, es decir, las políticas de educación superior más las políticas de desarrollo regional, entre sus objetivos, tienen este desarrollo local que se articula con el Estado Nacional, las provincias y con los municipios. Si uno lee el libro, lee el primer programa, inmediatamente uno percibe que hay un motor de desarrollo, una reflexión crítica por un lado, graduados altamente capacitados e impulsa, digamos, emprendedores.

Lo cierto es que con la doctora Kirchner, Presidenta de la Nación, el país tiene hoy un despliegue de redes universitarias a lo largo del país con un fuerte empuje a la inclusión y movilidad social. El Plan Taquini tiene allí algunos ejes: la interdisciplinariedad —que fue pionera en este sentido— más el impulso a los posgrados y las creaciones de universidades en el plano de la acción territorial. Por eso es que él allí también menciona “universidades por demanda geográfica”, “universidades por demanda de desarrollo”. Si pudiéramos hacer una interpretación, una hermenéutica de la cuestión, hay una creciente necesidad de decisiones políticas como fruto de la formación de la gente y de la investigación científica y tecnológica. También hay dificultades para tomar decisiones en este campo sobre la base de investigaciones científicas y tecnológicas. Por eso es que se necesita una nueva generación de graduados donde podemos ver allí dos o tres cuestiones muy rápidamente: una general alternativa de desarrollo local, y la otra el posicionamiento de la región y de esa universidad en el contexto incluso nacional, regional e internacional. Lo cierto es que como se está dando en esta interdisciplinariedad, y esto lo vimos en la CONEAU en el pasaje de carreras, hay un grupo de materias básicas, un área de ciencias naturales, de ciencias humanas que empujan el desarrollo tecnológico y el desarrollo social.

Estuvimos en la Comisión Nacional de la Universidad de Entre Ríos, veníamos del pasaje de la universidad provincial de La Pampa a nacional, y en la de Entre Ríos, yo creo que se trabajó muy bien, ya que teníamos la ley de la Universidad Nacional de

Río Cuarto, con algunas dificultades, con la costa del Uruguay, en el Paraná, en Villaguay. Yo creo que fue un gran equipo de trabajo. Yo estaba en la comisión 5 y, cuando ya se estaba terminando ese plan de factibilidad, el Dr. Taquini, que no tenía ningún lugar en el gobierno, nos sugirió ir a la Universidad Nacional de Misiones. Esta universidad fue un caso exitoso, porque en poco tiempo ya estaba la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, que el Dr. Taquini recordará, lo dice en algún lugar, que venía de la Universidad del Nordeste. Por lo tanto, no era una nueva universidad en el sentido estricto, era una universidad que venía de otra universidad. Rápidamente tuvo la Facultad de Ciencias Forestales en El Dorado; en Oberá, la de Ingeniería; la Facultad de Artes, de Ciencias Económicas y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, que es una de las más importantes, y cada quince carreras que tenían ya un contacto realmente importante en un área geográfica y cultural de corrientes colonizadoras. Fue exitosa, y sintetizando, por la concepción universitaria que tiene, por la inserción de su problemática regional y por su ámbito de afición.

Terminado el periodo de decano normalizador, convocados por el Dr. Martínez cuando ya la Ley 23.748 —impulsada por el Diputado Pierri— estaba en marcha, en un territorio muy complejo de alta gravitancia como es La Matanza, no solamente por el millón de electores que tiene, nuestra universidad abarca 50.000 alumnos, teníamos unas perspectivas de las lecturas del Plan Taquini. Eso lo vimos nosotros en la comisión nacional de creación de la Universidad Nacional de La Matanza, facto de cambio y desarrollo, se sostuvo bien esa región en la etapa de mayores dificultades contractivas de la economía. Y una universidad que, si uno ve los números de acceso, permanencia y graduación, son unos números realmente importantes para la Argentina, así también un gran trabajo para la actividad de transferencia de ciencia y tecnología.

Para terminar, como lo escuché alguna vez al Dr. Taquini, un país llega hasta donde llega su educación. De modo que, nada

más justo que elogiar nuevamente este esfuerzo que viene de tan largo tiempo del plan de desarrollo universitario diseñado, en su momento al frente en Chilecito, por el Dr. Alberto Taquini. Y como dice el rector de nuestra Universidad, también, nada es más justo que concentrarse en una causa que esté mucho más allá de nosotros. Y este es uno de los casos. Muchas gracias.

Lic. Ernesto Villanueva - Rector de la U. N. Arturo Jauretche, Exrector de la UBA

Buenas tardes a todos. Por supuesto me sumo al agradecimiento que ha hecho el Dr. Nicoletti por esta invitación. La verdad es que los que tuvimos la oportunidad de prologar esta nueva edición del libro de Taquini hemos podido verificar, con la distancia del tiempo en estos cuarenta años, la profundidad y la visión que ha tenido nuestro amigo al escribir este documento por aquel entonces.

Yo creo que la universidad argentina ha tenido una impronta inicial muy centrada en la educación de las elites, abogados, médicos y, en menor medida, el área de Económicas. Todos sabemos que en 1949 y 1950 se plantea una alternativa a eso a través de la creación de la Universidad Obrera Nacional, a través de la gratuidad de la enseñanza. Pero esa iniciativa de romper con las universidades de la elite tenía varias limitaciones, y yo creo que el texto de Taquini, no solo el texto, sino su propuesta, trata de avanzar en otros aspectos que muchísimas veces no fue medido en toda su dimensión en aquel entonces.

Todos sabemos que Alberto Taquini es un hombre polémico, fue y lo será siendo. Pero es un hombre polémico con características particulares: es muy creativo en los planteos que hace, no se ata nunca a lo dado. Aquí estamos celebrando este texto, pero agreguemos también, para recordar, la cuestión de los colegios universitarios que no tuvo el mismo éxito que esta propuesta, pero que habla de las características personales, intelectuales y de la

lógica con que él trabaja. Ver un problema en su especificidad y originalidad y tratar de darle respuestas nuevas.

Yo hablaba de la universidad obrera: en la década del setenta, que ya le habían cambiado al nombre de Universidad Tecnológica, había un conjunto de necesidades a las que no daban respuestas las universidades tradicionales. Había un desarrollo importante en varias regiones. Había varias necesidades en distintas regiones del país que tampoco conseguían respuestas de las universidades. Luego, ya no había solo necesidades regionales, sino de características productivas, de posibilidades y necesidades en varias profesiones. Y Alberto Taquini fue, en nuestro país, alguien que vio ese aspecto.

Muy poco antes, en los Estados Unidos, los teóricos hablaban de la transición de la universidad de elite a la universidad de masas. En la Argentina había poquitos que seguían esa discusión. Alberto fue el hombre que trajo esa discusión a nuestro país; lo cual significa una verdadera revolución en materia del papel que tiene que tener la universidad. Ya no solo educar a los que van a dirigir el país, sino, también, a amplios sectores de la población. Por supuesto hubo avances a través de la gratuidad de la enseñanza, pero esos avances estaban restringidos por el tema territorial. Y la posibilidad de ampliar el número de instituciones universitarias creo que ha sido uno de los grandes éxitos de este planteo. Por supuesto que este planteo, luego, fue seguido por muchos otros, pero creo que todos hemos aprendido cuando discutimos para qué sirve una universidad, en primer término, no solo para las elites; en segundo lugar, relacionarla con el área de la producción; en tercer lugar, discutir el papel de la universidad en función de ciertas necesidades regionales que son distintas en cada una de las partes de nuestro país. Incluso la posibilidad de que hubiera esquemas pedagógicos, didácticos, diversos planes de estudios entre distintas instituciones y no repetirse unas con las otras.

En ese sentido me parece que casi todos los que estamos en la educación superior le debemos mucho a Alberto, pero sobre todo,

los que lo hemos leído, hemos discutido mucho con nosotros mismos porque Alberto es una suerte de frontón en el cual nuestras ideas pueden verificarse, pueden oponerse, pueden contradecirse, incluso pueden recrearse a la luz de ese pensamiento original. Me gustaría que hubiese muchos Taquini en nuestro país. Nada más, muchas gracias.

**Dr. Juan C. Pugliese - Exsecretario de Pol. Universitarias,
Exrector U. N. del Centro**

Muchas gracias por la invitación y por la participación en la reedición de este libro, en el cual podemos decir que ha habido un antes y un después en la configuración del sistema de educación superior a partir de los aportes que ha hecho el Dr. Taquini. Me parece que es el primero que vincula la localización de las universidades con una idea de país.

Lamentablemente, en el debate académico y político fue injustamente criticado el aporte inicial del Dr. Taquini simplificándolo en que quería la desconcentración de las universidades, en virtud de los mandatos de la llamada teoría de la seguridad nacional que regía entonces cuando se escribió el libro en el medio del conflicto Este u Oeste. Nada más equivocado, como contundentemente lo demostró el congreso del 1973-1976 que creó dieciocho nuevas universidades nacionales sobre la base de localizaciones existentes que dividieron universidades matrices como, por ejemplo, la Universidad de Cuyo, la Universidad de San Luis y de San Juan o sobre la base de la Universidad de Tucumán que se creó la Universidad de Jujuy y la Universidad de Salta. Y también se dio lugar a una serie de emprendimientos comunitarios que tuvieron su localización en ciudades a las cuales Taquini ya se había referido en su libro como “necesarias” para emprender estudios universitarios. Este es el caso de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires que acaba de cumplir 40 años de su nacionalización y que es el resultado de la convergencia de la

Universidad de Tandil, el Instituto Universitario de Olavarría y el Instituto Universitario de Azul.

Podemos, también, citar otras universidades como la de Río Cuarto que fue producto de una movilización comunitaria, que tuvo en Taquini un impulsor, y la idea expresada en la sanción de la ley en el debate parlamentario, uno puede recurrir a los diarios de sesiones de entonces y va a ver repetidamente nombrada esta idea de las universidades vinculadas a una idea de país.

Cualquiera sea la opinión que tengamos de la visión del Dr. Taquini, es evidente que ha sido quien se anticipó a lo que es la configuración actual del sistema universitario. Nosotros tenemos hoy 115 instituciones universitarias, de las cuales el 93 % son posteriores a la idea expresada por Taquini. Cuando se editó por primera vez este libro había ocho universidades nacionales y seis universidades privadas. Entonces, la impronta que Taquini le ha dado a la configuración del sistema universitario es fundamental, su aporte es muy significativo. No solamente en cuanto al vínculo entre la idea de país y la localización universitaria, sino también respecto del vínculo entre los contenidos de los estudios de la universidad y su vínculo con las necesidades de la producción de la región. El caso de la Universidad Nacional del Centro debe a la impronta de Taquini, cuando tuvo su breve periodo al frente de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, el campus universitario situado en Tandil que tiene su epicentro en la Facultad de Ciencias Veterinarias. Y son las primeras localizaciones de investigadores, las primeras becas del CONICET, el primer equipamiento, los subsidios para investigaciones, el desarrollo para la investigación, que están presentes desde el primer momento en las formulaciones del Dr. Taquini y que hacen a una visión de la universidad que compartimos todos. Y es muy necesario seguir fortaleciendo y consolidando.

Creo que las oleadas de creaciones universitarias que ha tenido nuestro país tienen que ver con estas necesidades que hacen a una tendencia internacional, porque pasar de una universidad de

elite a una universidad de masa, como dijo anteriormente Ernesto Villanueva, es una tendencia mundial: cada vez más franjas de la población demandan por educación superior.

También podemos decir que más del 60 % de las universidades del mundo tienen menos de 20 años. Esta es una tendencia internacional que vincula las creaciones universitarias con los desarrollos locales, regionales o el desarrollo nacional. Por eso creo que es un aporte significativo. Nosotros, desde la Universidad del Centro, somos muy agradecidos por los aportes recibidos, y los que estamos estudiando en este campo sobre la configuración universitaria tenemos una referencia insoslayable en este libro que acaba de ser reeditado. Muchas gracias.

Dr. José L. Riccardo - Dip. Nac., Exrector de la UN de S. Luis

Quiero agradecer la posibilidad que me ha dado el Dr. Alberto Taquini de compartir esta presentación. Simplemente quiero decir que Taquini es un incansable batallador de sus ideas, un hombre provocador. Y yo trataba de encontrar que alguien, solamente un pensador osado podría haber imaginado en esa época un plan de esta magnitud y, en el contexto político, animarse a decir sus ideas. Yo también, a título personal, trataba de interpretar que esa osadía, afortunadamente, se conjugaba con un clima en el que yo creo que creció y vivió junto a su padre una de las mejores tradiciones científicas argentinas, donde, a lo mejor sin decirlo explícitamente, estaba atrás la de Houssay, la de Leloir, donde estaba presente aquella noción de lo que implicaba el conocimiento, la ciencia y el acceso. No solo la democratización del conocimiento, sino el desarrollo autónomo del conocimiento argentino, como una expresión, yo diría, de la soberanía del conocimiento, como un motor, una fuerza vertebradora del desarrollo de la Nación y sus posibilidades de materializar tantos derechos, entre ellos la justicia social.

Yo creo que se conjugan esas dos afortunadas contingencias, la de su personalidad para poder animarse a desarrollar estas ideas. Como él mismo dice, es un militante académico. Militancia que viene ejerciendo desde hace 50 años por fuera de toda estructura oficial o política, con una pasión cotidiana, impulsado por su vocación de servir a la educación de nuestro país. Podemos compartir o no sus ideas, pero su carácter innovativo es sumamente inobjetable.

Tuvo otras ideas osadas e igualmente importantes. Encaró este proyecto del que habla el libro y habló también de la necesidad de dividir la UBA, una mega universidad de caso único en el mundo. Y también, como ya se mencionó, la propuesta de los colegios universitarios, idea que, como dijo Juan Carlos Pugliese, tuvo la injusticia de no tener buena prensa. Era una idea innovadora en términos de democratizar el acceso a la educación superior y, a la vez, desarrollar un dispositivo de cobertura territorial donde siempre está presente la idea de que el desarrollo territorial de la universidad sea una manera de materializar un federalismo más pleno en nuestra nación.

Podría decir muchas cosas más. En cada párrafo de su libro nos interpela. Y acerca del libro sobre nuevas universidades, además de ser una interesante descripción que contiene un análisis y síntesis histórica de la universidad en Occidente y una reseña de la creación de universidades en 1971, creo que aparecen las ideas básicas de su plan, fundamentalmente la de democratizar el conocimiento y la de pensar el desarrollo de las universidades en el marco de un plan estratégico de desarrollo del país. Quizás la remembranza de este libro, de esta nueva edición, sea absolutamente oportuna, puesto que venimos de dos décadas, y sobre todo de una década de apasionada discusión sobre la problemática expansión del sistema de educación superior y de creación de nuevas universidades. Además, tiene muchos matices. Los que estamos sentados aquí hemos convergido y compartido muchos proyectos de creación de nuevas universidades e incluso hemos tenido fuer-

tes contraposiciones en la manera en que la creación de nuevas universidades se ha dado en esta época, sin duda, impulsado por un motivo, que todos compartimos, que es democratizar el acceso de nuestros ciudadanos a las posibilidades de educación superior. Sin embargo, me parece que ese debate no ha estado exento de un altísimo respeto político, por las posiciones políticas de los distintos bloques. Taquini habla de esto también, dice que lo hubiéramos hecho de otra manera.

El proyecto de Taquini sobre la creación de nuevas universidades fue un plan que tuvo mucho de abajo hacia arriba, con la misma legitimidad que puede tener la creación de nuevas universidades como hemos asistido en esta época desde la superestructura del poder político.

Me parece que Taquini otra vez nos interpela a pensar este periodo. Nos desafía después de un periodo de mucha actividad en materia de creación de universidades que algunos pueden compartir en la intensidad y otros no. Pero sin duda alguna, atravesado por el objetivo mayor nacional de ampliar la posibilidad del acceso de nuestros ciudadanos como un bien público.

Acerca del proyecto en sí, en el año 1968, Alberto Taquini presentó su trabajo “El estado de la educación y el desarrollo científico técnico en Chilecito”, provincia de La Rioja. En oportunidad de la reunión del coloquio de “La modernización de las instituciones políticas en Argentina”, realizado por la Academia del Plata. Sobre la base de dos ideas muy diáfanas, muy sencillas: la enseñanza debe ser estimulada sin otro límite que la capacidad intelectual. Y las universidades deben llegar a todo el territorio y deben tener un tamaño óptimo para que su funcionamiento sea adecuado. Esto estimuló la participación de distintas organizaciones, creo que Río Cuarto fue uno de los primero receptivos, y nosotros pudimos vivir eso que Taquini dijo, un proceso que se dio de abajo hacia arriba, en un contexto político que fue difícil, usado para tratar de deslegitimar el altísimo valor que tuvo este proyecto como la historia lo ha demostrado.

Nosotros, los cuyanos, somos testigos de que efectivamente fue un gran anhelo de las comunidades. En el caso de San Luis, lo quiero mencionar en reconocimiento a toda esa comunidad que no siempre fueron reconocidos y que son los mercedinos. Todas las organizaciones sociales y fuerzas vivas que lucharon enconadamente por tener mayor autonomía académica, mayor autonomía de gestión de lo que era entonces la Universidad Nacional de Cuyo, tratando primero de unirse al proyecto de Río Cuarto y, luego, haciendo el proyecto propio de la Universidad Nacional de San Luis que tuvo su resistencia, pero que finalmente, el 10 de mayo de 1973, se concretó casi concomitantemente con San Juan.

Yo creo, para finalizar, que este libro es tan actual como entonces y otra vez más estoy deseoso de escucharlos a mis colegas y a Alberto en sus reflexiones porque siempre es una motivación enorme encontrar que, a lo largo de los años, siga manteniendo esas convicciones y esa energía que son, definitivamente, un impulso para todos nosotros para seguir adelante. Gracias.

Mons. Dr. Eduardo M. Taussig - Pte. Comisión Episcopal de Pastoral Universitaria

Muchas gracias, Alberto por invitarme a compartir este panel. Yo voy a hablar desde mi perspectiva de creyente, pastor obispo y teólogo y amigo, una amistad de más de quince años con que me ha honrado el doctor Taquini.

Intentaré resaltar tres aspectos o puntos clave de la obra, de la producción de él. Ante todo digo que en el campo eclesial como en el campo de la vida civil del área educativa, Alberto es un líbero. Así como no está afiliado a ningún partido político, ha interactuado con todos los gobiernos desde la década de los sesenta hasta la actualidad, en el campo eclesial no pertenece a ninguna institución como la Acción Católica, ni a ningún grupo, es un creyente, un laico que con la misma tenacidad, la misma audacia, la misma

capacidad de provocación, como una locomotora, también actúa en el campo eclesial.

Los tres puntos que quiero destacar son los siguientes: primero, la importancia de la noción de persona y de la dignidad de toda persona humana en la obra de Alberto; segundo, el valor de la nueva laicidad como lugar de encuentro intercultural e interreligioso, especialmente en la universidad; y, por último, su propuesta más reciente de la enseñanza de la historia de las religiones y de la teología en todas las universidades.

Atrás de la propuesta y realización de la transformación del sistema universitario argentino efectuada por el Dr. Taquini, no hay solo una preocupación, una pasión por la política cultural y educativa, sino una profunda convicción antropológica. El hombre está llamado a la felicidad y la sociedad será plena cuando contribuya a ello. Y el hombre, en su dignidad más fundante, es persona, la dignidad de la persona humana. En esto el Dr. Taquini arraiga toda la concepción judeo, greco-romano, cristiano, y así como va haciendo la historia de la universidad, subyacente está el valor de esa condición de persona que resalta en su originalidad, sobre todo en la aldea global, en el proceso de laborización en confrontación con las concepciones orientales, donde habitan dos tercios de la población mundial y hacia donde se dirige o desplaza el centro de gravedad del gran movimiento, no solo comercial y político, sino cultural y misionero de la humanidad, como le gusta decir a Alberto.

La insistencia con la cual él resalta la importancia que tuvo la declaración de las Naciones Unidas, en su artículo primero, donde se funda todo el orden político internacional en la común dignidad de todos como personas, más allá de su condición racial, de sexo o religiosa, está en lo subyacente de todo su pensamiento. Y esto explica la preocupación que su propuesta apunte a todos los hombres, a todo el hombre y a cada hombre. En ese sentido podemos ver que el deseo de incluir a la mayoría, digamos con palabras de Francisco, o democratizar la enseñanza universitaria, responde a

esa preocupación de llegar a todos los hombres. El deseo de que la universidad viva la integralidad y responda las preguntas: quién soy, qué hago, por qué lo hago, adónde voy. Y la llegada a cada hombre que se potencie, por ejemplo, con las nuevas tecnologías informáticas expresa esa condición que tiene el maestro de que, en definitiva, el proceso de la universidad es un vínculo entre alumnos y profesores que buscan una comunión para llegar a la verdad.

Segundo punto, es el valor de la laicidad como lugar de encuentro intercultural e interreligioso. La percepción de la historia de la humanidad y la fenomenología de la aldea global, con el impresionante avance científico y tecnológico del siglo xx, y su condición de investigador académico de las ciencias duras, distintiva de su linaje familiar, le permitió ver al Dr. Taquini de joven la profunda articulación que hay entre la fe y la razón. De alguna manera eso que la Constitución *Gaudium et spes* en su N.º 36 estableció como la legítima autonomía de todas las realidades temporales de la ciencia o de otras dimensiones del hombre. Respecto de las realidades religiosas lo ha vivido en su persona y lo proyecta. Hay una perfecta sintonía en este pensamiento con lo que nos dejó el gran Juan Pablo II, en esa articulación entre la razón y la fe que como dos alas llevan al hombre a la búsqueda de la verdad y la felicidad. Y más profundamente, en los últimos tiempos, esa articulación con la idea de Benedicto XVI —a mi juicio el papa teólogo entre los tres más grandes de la Iglesia—, entre razón, fe y amor. Él lo expresa en alguna medida cuando en definitiva la comunión que se da en la aldea global, se vive en la comunión de los santos, se vive en esa afirmación del credo católico que nos hace referencia a la plenitud que tendremos en la escatología.

Podríamos decir, en esta perspectiva, que la obra de Taquini quiere llegar a todos los hombres, a cada hombre y la integridad del hombre. Nace también de una pasión, que es la pasión del amor teológico de la caridad, la irradia y la expresa. En este contexto se hace claro la propuesta que él hace en los últimos tiempos de la enseñanza de la teología y de la historia de las religiones en todas

las universidades para responder a las dimensiones más dignas e importantes de toda persona humana. Y aquí no solo lo fundamenta en las encuestas Gallup de principio de siglo y en la búsqueda religiosa que tiene casi el 90 % de la humanidad, sino también en la condición más digna que tiene la persona cuando llega a las preguntas fundamentales y se abre a la trascendencia.

El revivir de los fundamentalismos y la tragedia de la que hoy hemos tenido conocimiento por los medios de comunicación en Irak, nos lleva a ver el tino que tiene esta perspectiva y esta propuesta. Creo que, doctor Alberto, sobre tu balance de casi ochenta años de producción y cincuenta años de transformación, con palabras evangélicas podríamos decir: servidor, bueno y fiel, entra al gozo del Señor por todo lo que has hecho. Gracias.

**Dr. Martin Gill - Dip. Nac., Rector Lic. U. N. Villa María,
Exsecretario Pol. Universitarias**

En primer lugar, quiero agradecer, como el Diputado Ricardo, la presencia de todos ustedes en este ámbito. La nueva reedición del libro del Dr. Taquini elaborado en la década de los sesenta y que hoy presentamos recupera una de las visiones más trascendentes e importantes en el desarrollo del sistema universitario argentino en clave con el desarrollo del país.

Nuevas universidades para un nuevo país terminó de instalar en la agenda académica y política un tema que se traducía como una necesidad en la Argentina. Desde la creación de la Universidad de Córdoba por parte de los padres jesuitas a fines del siglo XVII y hasta inicio de la década de los setenta del siglo pasado, solo existían nueve universidades en nuestro país. Estaban asentadas en grandes territorios replicando los procesos de concentración poblacional. El territorio de cada universidad se desdibujaba, se fundía en el propio territorio nacional. Ir a estudiar a una universidad era casi un emigrar de su lugar, de sus afectos, era una experiencia de desarraigo. La universidad no tenía un territorio determinado. Los

modelos se centraban en macroinstituciones con riesgo cierto de ensimismarse en un modelo donde le resultaba difícil comprender la vinculación con el medio que lo rodeaba o, al menos, donde era difícil que la universidad se sintiera interpelada por su comunidad. Ese modelo universitario producía, generalmente, a la universidad colocada en un pedestal, que cuando hablaba emitía monólogos, porque su palabra no lograba impactar directamente en los medios regionales que los circundaban.

Es en este contexto que en la visión de un país que necesariamente iba a cambiar, se instala el tema que nos preocupa. Plantearlo hoy es un tema en un contexto político que favorece, ciertamente, el desarrollo del sistema universitario argentino. Pero esto fue planteado en un contexto autoritario en la Argentina, un contexto de un gobierno *de facto* donde este llegó a considerar a la universidad como un reducto del pensamiento reaccionario demostrándolo en aquel triste y bochornoso hecho de “La noche de los bastones largos”. En ese contexto, el Dr. Taquini piensa la educación como un factor clave para la implementación de un nuevo modelo de país.

Ese paradigma impulsado e instalado, como suele decir Taquini, casi como parte de una militancia académica, porque fue por fuera de una estructura pública, logró instalar el tema, quizás motivado por dos cuestiones: la enorme vocación pública que, como hombre de bien, tiene el Dr. Taquini y la ineludible convicción que es la educación la clave y el camino para la transformación de la Argentina.

En este sentido, quiero rescatar un elemento que ha caracterizado la vida y el trabajo del Dr. Taquini, y es el permanente recurso al diálogo con todos los sectores. Con los que comparte su pensamiento para profundizarlo, redescubrirlo, repensarlo; pero también con quienes opinan lo diametralmente opuesto a su pensamiento, buscando en ese ejercicio la clave enriquecedora que da el complementarse.

La propuesta de transformación del modelo universitario que Taquini produce a finales de 1960, no solo implica crear nuevas universidades en términos de cantidad, sino nuevas universidades en clave de modelo que no repitieran lo existente hasta entonces. Implicaba abrir la universidad a los sectores populares. Una universidad que dejara de pensarse como una isla y que casi en su mundo terminara su existencia, sino una universidad que se abriera al territorio, que saliera al encuentro de las demandas del lugar donde se radicara.

Por eso es que la universidad, en esta clave, redefine el concepto de inclusión, porque la incorpora, la territorializa. Derrumba el concepto elitista de la universidad de fines y principios del siglo pasado y genera una plataforma de donde pensar el desarrollo del interior argentino. Esa premisa se extendió como reguero de pólvora y por eso la creación de cada nueva universidad no fue una decisión de la elite académica, sino que transformó cada una de esas experiencias en una experiencia comunitaria. Eran las instituciones del territorio, los organismos públicos, la sociedad civil, los organismos religiosos, las instituciones educativas de otros niveles, el conjunto de la comunidad, que para ese entonces bajo una figura novedosa como eran las comisiones prouniversidad y que hoy son casi un recurso constante, que se generaban.

Por otra parte, resulta clave la necesidad de pensar esos nuevos modelos de universidades; romper el monopolio de las grandes universidades existentes, vigentes desde la creación de la Universidad de Córdoba. Taquini menciona una anécdota con una legisladora de Jujuy, donde se encuentra luego de la creación de la Universidad de Jujuy y ella le planteaba la emoción que sentía cuando las lavanderas de esa provincia, que incluso lavaban la ropa en el río, le dicen que si no fuese por esa universidad sus hijos no podrían estudiar. Esa realidad, es la que se repite hoy en cada rincón de la Argentina. Esa realidad es la que ha roto el contexto existente hasta el momento. Crear hoy una universidad implica aportarle al viejo modelo universitario un territorio.

Por eso es que ese monólogo que yo planteaba que antes generaban, hoy se ha convertido en un diálogo. Territorio y universidad dialogan recíprocamente. La universidad transforma al territorio en el que está presente, pero el territorio transforma a la universidad. Por eso, en universidades, incluso próximas en el conurbano bonaerense, tenemos modelos sustantivamente diferentes.

Ahora bien, esos modelos diferentes existentes, ágiles a la luz de las exigencias actuales de la sociedad, modelos que no repliquen encerrarse sobre la realidad universitaria, que sientan que la universidad no es solo para los universitarios, sino para la comunidad de la que forma parte. Modelos que piensen el sistema educativo como un conjunto, que sientan que tienen compromisos con el resto de los niveles educativos más allá de sus aulas. Modelos preocupados por el desarrollo de sus regiones, por potenciar sus recursos como motor de la generación de trabajo. Modelos que signifiquen, por llamarlos de algún modo, un espacio de transformación de las personas y de la transformación de las sociedades donde esas personas forman parte.

Hoy, todas las provincias tienen al menos una universidad. Varias de ellas cuentan con más de una universidad. La Cámara de Diputados de la Nación acaba de convertir en ley una universidad con asiento en Merlo, provincia de San Luis; acaba de transformar al IUNA en la nueva Universidad del Arte; y acaba de crear la nueva Universidad de la Defensa Nacional. Se encuentran en debates otros proyectos como el de la Universidad de Rafaela, de Hurlingham, de Villa Dolores, de San Vicente en Misiones, y en otros lugares del país. La educación sigue siendo el instrumento privilegiado para cambiar la realidad de los territorios.

Por otra parte, la Secretaría de Políticas Universitarias, quizás con la misma provocación que produce el Dr. Taquini cuando genera los nuevos modelos, desarrolló un programa de expansión territorial de la educación superior que no reduce solo al viejo modelo de universidades la presencia en el territorio. Fíjense que a través de este programa, diecinueve universidades nacionales, más

cuatro facultades regionales de la UTN, imparten en veintiocho localidades un total de 75 carreras universitarias con, aproximadamente, 5700 estudiantes, en su segundo año de implementación y ha generado los Centros Regionales de Educación Superior (CRES), en San Vicente (Misiones), en Villa Dolores, en Deán Funes, en San Francisco y en otros lugares de Buenos Aires.

La matrícula universitaria ha crecido considerablemente en los últimos años. Nos ha llevado a ser uno de los países con mayor cobertura en el continente a nivel de los países más desarrollados del mundo en cuanto a la educación superior. Pero hay una característica muy importante en los casi seiscientos mil nuevos estudiantes que se incorporaron en los últimos doce, trece o quince años a la universidad en la Argentina: muchos provienen de familias cuyos padres no tuvieron la posibilidad de ir a la universidad. O como, por ejemplo, me contaba Aldo en su reciente visita a la Universidad de Moreno, donde, si bien el 93 % es primera generación de universitarios, de los estudiantes que cursan, el 70 % es primera generación de estudios secundarios de sus familias. Y esto nos muestra una mirada esperanzadora, movilizadora de la sociedad y de las personas que la integran.

Sin duda que no está todo hecho. Tenemos que mejorar mucho. Y tenemos deudas pendientes en el sistema universitario. Como dice por ahí (lo tengo marcado en su libro) hay mucho para mejorar, pero tenemos universidades. Y creo que eso es significativamente un avance. *Nuevas universidades para un nuevo país*, sigue siendo un texto presente, vigente. Un texto que nos interpela, que nos compromete. Un texto que nos invita a la crítica, a la respuesta, a la actualización, a la modernización. Un texto en el cual reconocemos el enorme valor profético de lo que iba a suceder en la Argentina.

Emilio Mignone, un gran hombre en la educación superior argentina, con una tarea en la Universidad Nacional de Luján, en la oportunidad de la presentación ante la Academia Nacional de Educación de otro trabajo de Alberto Taquini sobre los Colegios

Universitarios, planteaba la enorme tenacidad, capacidad de trabajo, capacidad para influir sobre la gente que Taquini le había impreso al logro de aquellos que consideraban un bien público. Mignone hablaba de cómo Taquini se había transformado en uno de los hombres que, sin haber estado en la función pública u ocupado cargos públicos de relevancia, más había influido en el desarrollo de la educación argentina en las dos décadas anteriores y presagiaba que esa influencia seguiría en los próximos diez años. Mignone se quedó corto: ya han pasado esos años desde que aquello fue dicho en la Academia, y el pensamiento de Taquini sigue teniendo plena actualidad.

Termino diciendo algo que me llamó la atención cuando compartimos, hace unos meses, la inauguración del Instituto Universitario de Ciencias Biomédicas de Córdoba. Allí Taquini habló de que esta nueva territorialidad de la educación universitaria en la Argentina le generaba una visión esperanzadora. Porque decía que se podía construir el nuevo país a partir de tener hombres y mujeres formados y capacitados en la visión de las necesidades de su pueblo, de su tierra, de su suelo. Que hace sesenta o setenta años atrás en la Argentina esto no era posible porque había que importar profesionales al territorio, pero que hoy, cuando recorríamos Salta, Jujuy, Tucumán, Formosa, Misiones, Chaco, Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut o dónde fuéramos del país, allí donde hace tiempo no había siquiera infraestructura educativa, hoy había miles y miles de hombres y mujeres formándose en una universidad. Y esa mirada, con el tiempo, iba a representar condiciones para un desarrollo real del federalismo en la Argentina, que se declama mucho, pero que, para generarlo, sabemos las dificultades que trae generar condiciones de igualdad para cada rincón del país.

Y finalizo, ahora sí, diciendo que cuando era secretario de Políticas Universitarias me tocó inaugurar por videoconferencia, con la Presidenta, un centro universitario en Santa Victoria. Este, destinado a la formación en enfermería de los integrantes de comu-

nidades de distintos pueblos originarios que habitan en ese lugar recóndito de la Argentina, allí en el límite con Bolivia, Paraguay y nuestro país. Donde los docentes de Tartagal, previo aprender en la lengua originaria los contenidos a impartir, se llegaban hasta ese lugar a cubrir una necesidad que había planteado el Ministerio de Salud de la provincia de contar con auxiliares en materia de atención primaria de la salud. En ese lugar, donde actualmente no llega el agua potable, donde el año pasado se inauguró el primer surtidor móvil por parte de YPF para no tener que hacer 150 kilómetros hasta Tartagal. En este lugar, en el cual no había llegado el agua, había llegado la universidad. Y esto creo que responde fuertemente, primero a una decisión política que el gobierno ha tenido de expansión e inclusión del sistema universitario. Pero también, a estas ideas verdaderamente revolucionarias planteadas por Alberto Taquini en su trabajo —que sigue latente— que nos invitan a profundizarla, pero que fundamentalmente nos invitan a la esperanza.

En el día de ayer tuve la posibilidad de estar con el papa Francisco y, obviamente, comentarle porque Alberto, que lo debe haber llamado en más de una oportunidad, también llamó al Papa para pedirle su aporte y su acompañamiento y lo ha hecho de un modo muy especial y lo ha hecho, también, por todo el sistema universitario argentino. Muchas gracias.

Dr. Alberto C. Taquini (h) – Academia Nacional de Educación

Muchas gracias. La verdad es que es una fiesta para mí. Quizás todo lo que pude y lo que quiero hacer por delante sea un don privilegiado que tengo de la vida que me ha dado Dios. El lugar donde nací, me formé, crecí y los valores por los que he querido trabajar toda mi vida.

Agradezco a la Cámara de Diputados de la Nación por recibirnos en este magnífico ámbito. A su presidente Julián Domínguez, a los diputados Martín Gill y José Riccardo por convocar a este

encuentro. Agradezco, nuevamente, el privilegio de las presentaciones que me anteceden, ellas dan diversidad al tema de hoy. Agradezco a quienes me ayudaron a construir mis ideas y la obra que presentamos. Con ellos reflexioné, debatí y las llevé a cabo. Muchos se encuentran aquí. Ellos enriquecieron mi pensamiento y me estimulan a trabajar. Otros están en la intimidad de mis recuerdos.

La tapa del libro resumió su contenido. Nuevas universidades para poner el valor por la juventud y por la capacidad de esta, abarcando el territorio con la lejana Patagonia y, también, integrándonos con las comunicaciones al mundo.

El ruido de las creaciones y el proceso burocrático es lo que caracterizó a estos casi cuarenta años y nos dio las universidades. Quienes nos encontramos aquí, presentamos la concepción de una universidad deseable, plural. Por eso, les propongo reflexionar más allá del logro de las creaciones. Y con los enfoques que acabamos de escuchar, mirar hacia el futuro.

Las universidades creadas tienen que ocuparse más del progreso de las ciencias: de las ciencias positivas que interpretan y modifican la naturaleza; de las ciencias sociales y humanas que ayuden la comprensión de un mundo multicultural, pero más aún, reflexionar acerca del hombre y de su condición de sujeto trascendente. Y para ello deben relacionarse con las mejores del mundo, en los programas científicos, en los cursos *online*, en el intercambio de tesis y doctores.

Hoy las universidades compiten con otros sectores en la producción del conocimiento y en su distribución. Por ello, el desafío es gestionarlas para los fines que la definen. Y resulta necesario evaluarlas con las herramientas informáticas con las que hoy disponemos y obtener así los datos indispensables para una gestión eficaz y transparente. Eso, desgraciadamente, está aún lejos.

También, con ustedes, quiero reflexionar sobre la idea que sostiene que la creación de nuevas universidades, que citó recién Marita Carballo, representan para el siglo *xxi* lo que fue la Ley

1420 de escolaridad primaria obligatoria para la generación de 1880. Son la pata cultural del progreso de la Nación y de la formación de su capital humano.

Al comienzo del plan, en 1968, conocíamos por la OCD el trabajo de Denison donde la productividad de bienes en los Estados Unidos, entre 1900 y 1960, estaba integrada en un 25 % por los recursos naturales, el trabajo y el capital, mientras que la innovación científica, el cambio tecnológico y organizacional aportaban el 75 %. Con la telefonía celular y la Internet esto último se incrementó un 15 %. Desde hace dos décadas, las estadísticas muestran la importancia de las nuevas universidades en expansión y la distribución territorial de los estudiantes, alcanzó zonas no cubiertas al inicio del Plan.

El número de graduados no siempre representan el incremento del capital humano, ya que la orientación de las carreras también determina su aplicabilidad sobre el proceso productivo. Por ello, la orientación dominante de las carreras tradicionales es inadecuada, y si bien las universidades algo han innovado, esto está por verse.

Las nuevas universidades han jerarquizado el discurso local y esto ha proyectado a los aspectos socioculturales, económicos, políticos y productivos de las ciudades del interior.

Las universidades deben tener libertad académica, defendiendo y sosteniendo los principios de la autonomía para la búsqueda de la verdad, expresión esta máxima del esplendor del bien. Esto se logra con autonomía y diversidad. Y no ocurre lo mismo en una concepción militante de la universidad. El Estado como agente impulsor y gestor de la política educativa no debe dificultar el desarrollo plural y autónomo de la educación. Por ello, resulta determinante y positivo el rol de las universidades privadas laicas y de distintos credos, otorgando al sistema diversidad y dinámica innovadora.

La educación superior está en un proceso disruptivo por la aparición del *e-learning*. Esto requiere una enseñanza primaria que desarrolle actitudes y aptitudes para aprender a aprender como

propuso, hace más de un siglo, Burton Russell; y de una educación media diferente que promueva la diversidad con alumnos que descubran, procesen y actúen en el acervo cultural albergado en la nube.

Me alegra, y es bueno que esta Casa nos reúna otra vez como lo hicimos con los Diputados Eduardo Amadeo y Adriana Puiggrós, y la Senadora Norma Morandini, a los representantes responsables de los ciudadanos y de las provincias, y nosotros, quienes trabajamos para poner, con la educación, valores a la sociedad.

La Argentina de los últimos años creció por la producción agrícola en expansión, a lo que se le agrega la hipótesis que, en una Argentina deseable, Vaca Muerta equivaldrá a varias cosechas anuales. Pensemos entonces que si la soja, la minería y Vaca Muerta nos hacen ser optimistas en cuanto al potencial de los recursos naturales —un don con que se fundó la Patria—, muchísimo más lo debemos ser en función del capital humano que ha emergido de las nuevas universidades.

Ahora que están creadas, decía Martín Gill, hay que reorientarlas y comprender que no necesariamente vivirán para siempre si no cumplen adecuadamente con sus fines. Cuando hice mis estudios de posgrado en hipertensión en la Universidad de Michigan, cercana a Detroit, esta era una pujante ciudad de dos millones de habitantes impulsada por la industria metal-mecánica. El cambio tecnológico determinado por la robotización inteligente transformó la producción y afectó el empleo. Hoy tiene seiscientos mil habitantes, es casi una ciudad fantasma y el municipio quebró. Si esto pasó en una ciudad de actividades múltiples, también les puede pasar a las universidades que hoy no cumplan sus funciones de investigación y enseñanza. Además, ellas están en riesgo por el efecto disruptivo de la educación móvil y la generación de conocimiento básico de las empresas. Desde estas perspectivas hay que reorientar a las nuevas universidades.

Señores, mucho agradezco que hayan dedicado tiempo y esfuerzo para llegar a esta presentación. Agradezco, una vez más,

a los que lo organizaron y a los que presentaron este encuentro. Muchas veces por la noche al apagar la luz, conciliando el sueño, llena mi alma como una recompensa inigualable el pensar en la alegría que deben tener por sus logros, miles y miles de jóvenes que estudian en las universidades que surgieron de nuestro plan. Por eso, al repasar con ustedes hoy el camino recorrido y proyectar el mejoramiento, se convierte para mí en una fiesta, por lo que les estaré siempre agradecido. Gracias y gracias por estar aquí.

SIMPOSIOS Y CONGRESOS

PARTICIPACIÓN DE LA ANE EN LA FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO 2015

El programa de las actividades que desarrolló la ANE en el marco de la 41.º Feria Internacional del Libro de Buenos Aires fue el siguiente:

Martes 28 de abril - de 14:30 a 16 h

Presentación de la nueva Colección Idearios Argentinos

(Sarmiento, San Martín, Güemes, Perón, Frondizi, Rosas, Borges, Jauretche, V. Ocampo, Alberdi, Martínez Estrada, etc.).

El *Ideario de Sarmiento* tomos. I, II y III, de Pedro Luis Barcia.

Participantes: Horacio Sanguinetti, Ezequiel Eskenazi y Pedro Luis Barcia.

Presenta / Coordina: Jorge Ratto.

Sala Adolfo Bioy Casares.

Martes 5 de mayo - de 16:30 a 18 h

“La Academia Nacional de Educación en sus treinta años de vida en democracia”

Presentación de las obras:

-*Treinta años de educación en democracia*

-*Mapa de sitios electrónicos confiables*

-*Reflexiones sobre la formación docente*

Participantes: Roberto Igarza, Pedro Luis Barcia y Jorge Ratto.

Presenta / Coordina: Ac. Paola Scarinci de Delbosco.

Sala Adolfo Bioy Casares.

Sábado 9 de mayo - de 14:30 a 16 h

Mesa redonda: “Educación y prevención de adicciones”

Presentación de la temática de la prevención de las adicciones y, en particular, la de drogas, desde el ámbito educativo.

Participantes: Julio César Labaké, José Luis Zamora y Pedro Luis Barcia.

Presenta / Coordina: Guillermo Marconi.

Sala Haroldo Conti.

FERIA DEL LIBRO 2015

PRESENTACIÓN DE LA NUEVA COLECCIÓN IDEARIOS ARGENTINOS; EL *IDEARIO DE SARMIENTO*, TS. I, II Y III, DE PEDRO LUIS BARCIA*

AC. JORGE A. RATTO

Tengo el honor y el orgullo de participar en este panel de presentación de una obra trascendente y de alto nivel académico, la primera de la **Colección Idearios Argentinos**: se trata de los tres tomos que componen el *Ideario de Sarmiento* del **Doctor en Letras, Pedro Luis Barcia**, su autor, nuestro actual presidente de la Academia Nacional de Educación, Ciudadano Ilustre de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante muchos años presidente de la Academia Argentina de Letras y Miembro Correspondiente de la Real Academia Española de la Lengua, de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, de la de Letras del Uruguay y de la Dominicana de la Lengua. Es Doctor Honoris Causa por la Universidad Ricardo Palma de Lima, de la Universidad de Tucumán, de la Universidad de Salta, de la Universidad de Concepción del Uruguay y de la Universidad de Morón. Profesor Emérito de la Universidad Austral y Profesor Honorario de la Universidad de Montevideo, Uruguay.

Está con nosotros el Académico **Dr. Horacio Sanguinetti**, que también participó en el libro, como señalaré más adelante. El Académico Sanguinetti es Doctor en Derecho y Ciencias Sociales, Doctor Honoris Causa de la Universidad de Palermo, miembro y presidente durante varios años de la Academia Nacional de Educación, miembro de la Academia de Ciencias Morales y Políticas y Correspondiente de la Real Academia Española, rector del Co-

* Conferencia pronunciada el martes 28 de abril. Participantes: Horacio Sanguinetti, Ezequiel Esquenazi y Pedro Luis Barcia. Presentó y coordinó: Jorge Ratto.

legio Nacional Buenos Aires, Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Director de EUDEBA y del Fondo Nacional de las Artes, Director General del Teatro Colón, Oficial de las Palmas Académicas de la República Francesa y Caballero de la Orden al Mérito de la República Italiana. Recibió el Premio Konex de Platino como figura destacada de la educación.

Disculparán los presentes y los señores académicos la omisión que hago del extenso y valioso listado de sus publicaciones en el nivel nacional y en el extranjero, libros, monografías, artículos y conferencias que distinguen y aparecen en sus respectivos currículos; comprenderán que lo hago por lo acotado del tiempo disponible para esta presentación.

Agradecemos la presencia en esta mesa del **Lic. Ezequiel Eskenazi de Fundaciones del Grupo Petersen**. Celebramos y agradecemos a las Fundaciones del Grupo Petersen por haberse asociado con la Academia Nacional de Educación para la edición de la obra que hoy presentamos. Nuestro agradecimiento a su presidente el **Ing. Enrique Ezquenazi**, quien hoy nos acompaña. En la Introducción del *Ideario de Sarmiento*, encontramos la motivación y los fundamentos que impulsaron a las Fundaciones del Grupo Petersen para asociarse con la Academia Nacional de Educación, en las palabras de Don Enrique Ezquenazi (cita textual):

Siempre he admirado aquella generación de hacedores que logró transformar nuestra sociedad a través de una mirada totalmente innovadora y muy moderna para la época. Fueron los personajes que forjaron los sucesos históricos que nos definieron como nación.

Y más adelante agrega:

En este *Ideario de Sarmiento*, el doctor Pedro Luis Barcia comenta, con acertada imparcialidad y talento, algunas facetas de este prócer. Expone, sin ninguna duda, una visión personal respecto a los párrafos elegidos sobre los prejuicios —tanto anteriores

como actuales— mostrando así aspectos y contenidos que, por sí mismos, cualifican la personalidad del gran maestro.

En el año 2011, al cumplirse el bicentenario del nacimiento de Domingo Faustino Sarmiento, el Dr. Pedro Luis Barcia presenta el proyecto para la elaboración, a su cargo como autor, de una amplia antología temática de la obra del patrono de la Academia. El proyecto de Barcia es votado y aceptado por unanimidad en su plenario.

El *Ideario de Sarmiento* es obra necesaria, imprescindible para la historia de la Academia Nacional de Educación. El sitio presidencial, la sala de sesiones del plenario, el premio anual y el canal de televisión de la Casa llevan el nombre de Sarmiento, pero no teníamos hasta hoy el libro, el *Ideario de Sarmiento*. Por eso digo, es obra necesaria, imprescindible, oportuna.

El *Ideario de Sarmiento* es obra de esperanza. Ciertamente es obra de esperanza para renovar, en quienes estamos dedicados al quehacer educativo, la pasión que sentía Sarmiento por la educación. Y, es obra de esperanza para seguir iluminando la misión y el pensamiento de cada uno de los miembros de la Academia Nacional de Educación en “la tarea de pensar y repensar la educación del país, en toda sus manifestaciones y formas”, según lo señala nuestro Estatuto y tal como lo pensaron sus fundadores hace algo más de treinta años.

El Dr. Barcia logra, con máximo acierto, no solo difundir el pensamiento vivo de Sarmiento, sino incrementar los conocimientos sobre Sarmiento. Barcia indaga, rastrea, busca nuevas pistas, examina con precisión quirúrgica los necesarios datos para descubrir nuevos aspectos en el pensamiento “sarmientino o sarmientesco o sarmentesco o sarmentino”. Cuando analiza en el libro “el adjetivo patronímico”, o hace en forma minuciosa, estratégica y sistemática, desde el marco contextual para situar las ideas del prócer, hasta la selección de frases y pasajes de sus escritos, anécdotas y relatos, reflexiones y conceptos sobre una amplia diversidad de cuestiones y temas, en particular los educativos y una selección bibliográfica “de y sobre el autor”.

El *Ideario de Sarmiento*, en su universo vasto y variado, nos sorprende porque sigue teniendo vigencia en materia educativa, tal como lo sintetiza Barcia en el tomo I, con veinte “puntos claves perdurables” bajo el título *Actualidad de las ideas pedagógicas de Sarmiento*.

El fervor que anima a Barcia como autor es el fervor que animó a Sarmiento por la educación y le permitió comprender que una considerable resultante de la educación y de la enseñanza depende de la institución escolar en su conjunto, de la formación de maestros y profesores, pero también, la educación de nuestros niños y jóvenes depende de los libros y de su lectura. El sistema educativo y los maestros de alguna manera existen o pueden formarse, pero escasos resultan los réditos de los alfabetizados si ellos no prolongan el cultivo del saber, del buen saber, a través de la lectura, que es el medio indispensable para incorporar los conocimientos y adelantos del pensamiento. Es el libro el que alimenta el ansia de saber, el que desarrolla la inteligencia, el que despierta enseñanzas, el que nos adentra en la ciencia, el que nos eleva culturalmente.

Barcia, Sanguinetti, Frega, Vernengo, Reggini, Maistegui y tantos otros miembros de la Academia Nacional de Educación se contagiaron del fervor de Sarmiento. Prueba de ello son las *Reflexiones académicas* que aparecen publicadas en el tomo 3 del *Ideario de Sarmiento*, aportes que completan la obra de Barcia: Horacio Sanguinetti (Sarmiento y la ópera), Ana Lucía Frega (Sarmiento y la música), Marcelo Vernengo (Sarmiento y las ciencias de la naturaleza), Horacio Reggini (Sarmiento y los caminos de la palabra; Presencia de Sarmiento en Boston) y el Académico Emérito Alberto Maistegui (Ciencia, Tecnología y Empresa: la visión de Sarmiento). El deseo y la esperanza de la Academia Nacional de Educación al publicar y difundir esta obra es contribuir al enriquecimiento cultural del país.

Nuestras más cálidas congratulaciones al autor, al Académico Dr. Horacio Sanguinetti y al Lic. Ezequiel Eskenazi.

Muchas gracias.

IDEARIO DE SARMIENTO

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Me es particularmente grato presentar en esta Feria del Libro la obra inicial de la Colección Idearios Argentinos: el *Ideario de Sarmiento*. Esta colección fue proyectada por mí hace un lustro, y este libro inicial estuvo listo para su publicación, como correspondía en forma de homenaje, en 2011, cuando el bicentenario del nacimiento del maestro sanjuanino. La sentencia latina dice: *Habent sua fata libelli*, factores varios se cruzan en el camino editorial y lo empecen. Pero lo mismo pasa, no ya con los libritos, como sentenciaba el romano, sino con una obra densa como esta, constituida por tres gruesos tomos. Pero andando se acomodan los melones en el carro, dicen los viejos, y es verdad: los libros finalmente se hacen calle para su aparición. En esto debemos agradecer vivamente al ingeniero Enrique Eskenazi que combinó la articulación de las cuatro Fundaciones del Grupo Petersen para concretar la edición. El *Ideario de Sarmiento*, con su tríada de tomos, se constituye en el mayor aporte bibliográfico de nuestra Academia en volumen, más de un millar generoso de páginas, con abundantes ilustraciones y de noble calidad tipográfica, brindado en honor de nuestro patrono.

La Academia y el Grupo de Fundaciones Petersen lanzan con esta obra su Colección Idearios Argentinos. La Colección continuará con el *Ideario de San Martín*, también de mi autoría, próximo ya a aparecer. Le seguirá el *Ideario de Güemes*, obra de la Dra. Susana Martorell de Laconi; el de Justo José de Urquiza, preparado por el Dr. Isidoro Ruiz Moreno; el de Frondizi, obra del Dr. Jiménez Rébora, a los cuales seguirán obras similares destinadas a Martínez Estrada, Urquiza, Borges, Jauretche, Perón, Alberdi, Rosas, V. Ocampo, etc. La Colección busca la probada

necesidad entre los argentinos de integrar y no excluir, de articular y no escindir, de buscar en los conflictos la confluencia.

El mejor conocimiento del pensar y el sentir reales de nuestros héroes —civiles, militares, políticos, intelectuales— a través de sus propias palabras y manifestaciones, nos invita a conversar tácitamente con ellos por ese puente dialogal impar que es la lectura, expresado creativamente en el verso de Quevedo: “Escucho con mis ojos a los muertos”.

Y así como quien, desde una lomada, ve con mayor claridad las relaciones que a distancia pueden establecerse sobre las realidades del llano, en apariencia inconexas o contrapuestas entre sí, tendamos a construir arcos de allegamiento entre nuestros más relevantes varones y varonas, que han ayudado, todos, a forjar el magnífico país que habitamos. Nuestra aspiración es que, por la lectura de las muchas voces de esta Colección varia nos acerquemos a una expresión coral de la Argentina.

Se trata de que cada prohombre hable por sí, por sus escritos, en propuesta de comunicación directa con los lectores. Lejos de nuestra concepción el procurar unificar voces diversas, o de excluir aquellas con las que no coincidimos, como parece ser el proyecto de algunos que se esfuerzan por proponer hegemonías y disciplinar las opiniones sometidas al lecho de Proculo. Y esto, de manera oficial, lo que lo torna más grave aún.

En un mismo estante se han de codear figuras de diferentes y opuestas concepciones y posturas. Esto enriquece, con su diversidad respetada, la convivencia.

Las obras de esta colección se abren con un amplio estudio preliminar en el que el autor aborda cuestiones esenciales del pensamiento del personaje al caso, a lo que suma el señalamiento de las líneas axiales de su reflexión, y se lo acompaña con un esquicio biográfico breve y orientador. Luego se acompaña de una bibliografía del autor y sobre él, y entonces sí, el grueso del aporte: una amplia selección de páginas del personaje.

En el caso de Sarmiento he recogido frases y fragmentos de los 52 tomos de sus *Obras completas* y los he ordenado temáticamente, de la A a la Z (Aberastáin, aborígenes, abuso de poder, etc.), y en cada ítem, a la vez, un orden cronológico para que el lector pueda estimar si hubo evolución del autor respecto de tal o cual cuestión, tema o persona.

La cuarta sección de esta vasta obra es la de un anecdotario sarmientino que escoge medio centenar de casos reveladores de la índole del personaje, vivo en el imaginario popular. Finalmente, en la sección “Reflexiones académicas”, miembros de la ANE (H. Sanguinetti, A. L. Frega, A. Maiztegui, M. Vernengo y H. Reggini) abordan, en ensayos breves, diversos aspectos de la obra de Sarmiento.

Principio quieren las cosas, y lo hemos dado con Sarmiento. Ya San Martín está listo para asomarse en traje de papel. Como dice el romance viejo:

*Denos Dios ventura en armas
como al paladín Roldán.*

**LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN SUS
TREINTA AÑOS DE VIDA EN DEMOCRACIA
PRESENTACIÓN DE LAS OBRAS: *TREINTA AÑOS DE
EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA; MAPA DE SITIOS
ELECTRÓNICOS CONFIABLES; REFLEXIONES
SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE****

TREINTA AÑOS DE EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA

AC. ROBERTO IGARZA

Muchas gracias a los académicos que organizaron la mesa por haberme elegido para hacer esta presentación. El libro que presentaré ha sido editado por la ANE con el apoyo institucional de la Fundación Cultural de Santiago del Estero, presidida por el Dr. Néstor Ick. Les reiteramos el agradecimiento de la Academia por el aporte a la difusión de nuestra producción.

En la presentación que se encuentra al inicio de la publicación, el Ac. Pedro Luis Barcia define muy bien el libro cuando lo caracteriza como un arqueio de bienes, como una forma de asumir la herencia y de proyectar los esfuerzos. Apela al sentido colectivo de la obra recordando la sentencia popular: “todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos”. Con la carga proactiva que caracteriza al autor, sitúa la obra en el marco de un plan de producción de la ANE en pleno crecimiento, al mismo tiempo que la proyecta más allá, tal vez incluso, sobre la Sociedad: “Todo lo podremos entre todos”, nos recuerda el Ac. Barcia.

Como bien la describe el Ac. Presidente, la obra comprende tres partes. La primera es una vista sintética de la vida de la ANE

* Conferencia pronunciada el martes 5 de mayo. Participantes: académicos Roberto Igarza, Pedro Luis Barcia y Jorge Ratto. Presentó y coordinó: Ac. Paola S. de Delbosco. Sala Adolfo Bioy Casares.

correlacionada con la historia de nuestro país, a modo de contextualización, de su nacimiento y de su desarrollo vital. Esta primera parte comprende cinco capítulos suscriptos cada uno de ellos por un académico de larga trayectoria. La segunda parte, denominada “Figuras”, es el espacio de reconocimiento para algunas de las personalidades representativas de la galería de ilustres que constituyen la genealogía de la ANE. La composición se presenta como una muestra de la diversidad de orientaciones que componen la Academia. Los textos de la tercera y última sección pertenecen al campo de las propuestas y de la puesta en perspectiva.

Teniendo en cuenta la extensión de la obra y los tiempos asignados para su presentación, ruego la indulgencia de los autores si en la selección de los pasajes y citas he omitido contenidos que hubieran priorizado. A todos ellos mis disculpas. Haré la presentación de la obra siguiendo el orden de la publicación.

Primera parte - Historia

Para comenzar, el Ac. Avelino J. Porto, fundador y actual Presidente Honorario de la ANE, presenta el apartado “Los orígenes y el futuro”, un capítulo sustentado en contundentes referencias históricas entre las que apela, no sin nostalgia, a esa noche de 1978 cuando, junto a Gilda Romero Brest, Hector Félix Bravo, Antonio Salonia, Ricardo Silva y Alfredo Van Gelderen, se dieron la misión de construir una Academia Nacional de Educación. Con particular énfasis relata cuando, durante esos años plomizos, fueron amenazados de muerte y la relevancia que tuvo en el devenir de los fundadores la protección del padre jesuita Fernando Storni, quien dio albergue a las citas del grupo hasta alcanzar la luz de la democracia. Después de identificar la riqueza plural de la ANE a partir de destacar los esfuerzos del grupo de iniciadores para entenderse, sin disimular las diferencias, desafía a la generación política a proyectar un país donde la prioridad sea la educación.

El Ac. Luis R. Silva, en su capítulo “El camino al reconocimiento”, realiza una memoriosa labor de reconstrucción histórica sin concesiones anecdotistas en la que describe el recorrido que el colectivo fundador trazó para alcanzar la formalización; en otros términos, la expresión administrativa de la misión vocacional que los motivaba. El Ac. Silva se encarga de describir los pasadizos burocráticos sin dejar de resaltar el hecho político que significaba cada paso hasta alcanzar el estatuto actual.

El capítulo del Ac. Antonio F. Salonia “En la recordación de los 30 años”, representa un emotivo reconocimiento a quienes han contribuido durante las tres décadas al exitoso devenir de la ANE. El Ac. Salonia rinde un sentido homenaje a las participaciones personales, al mismo tiempo que las enmarca con un sentido más amplio en el devenir de la sociedad argentina, la que, según el académico, “ganó para siempre los estilos y los desafíos de la democracia y que está resuelta a no declinar en sus conquistas: la libertad y el respeto a todos los pensamientos y a todos los ideales”.

En el capítulo “Los premios de la Academia”, el Ac. Alfredo van Gelderen, quien ejerció durante varios periodos la Secretaría de la ANE con dedicación infinita y vocación de rigurosidad, destaca el esfuerzo de la Academia por identificar y premiar mediante convocatorias y publicaciones aquellos trabajos que proponen recursos innovadores en la acción y la política educativa. Con sistematicidad y precisión, el académico releva los trabajos premiados en estos treinta años y la nómina de sus autores, ofreciendo al lector la oportunidad de reconocer la destacada labor que cumple la premiación entre los estímulos a la investigación y al diseño de políticas públicas.

El Ac. Horacio Sanguinetti se emplea en el capítulo “La Academia Nacional de Educación: Servicio y pluralismo” a destacar tres intenciones históricas que han prevalecido entre los académicos durante las tres décadas. En primer lugar, la prosapia sarmientina. Dice el académico: “A pesar de los debates, a veces estrepitosos, nunca obstaculizar la corrección, el respeto y la amis-

tad que debe prevalecer entre gente de bien”. Sobre las diferencias, “deben primar las coincidencias básicas: pasión por la educación, reconocimiento de su sentido prioritario y de los valores compartidos”. La segunda intención colectiva es la de “sumar gente joven, joven cuanto corresponde que lo sea un académico [...]. De lo contrario, los cargos que son vitalicios [...] podrían alimentar ese institucional “achaque senil” del que hablaba Deodoro Roca”. Tercera, la intención de federalización e internacionalización a la que se debe una Academia Nacional, lo que queda en evidencia con la creciente incorporación de miembros correspondientes en las provincias y en el extranjero.

Segunda parte - Figuras

La segunda sección **comienza con el capítulo** “Gilda Romero Brest: Alguna de sus muchas contribuciones a la Educación”, suscripto por la Ac. María Celia Agudo de Córscico (†). La académica fallecida recientemente, a quien recordamos con reconocimiento y especial afecto, empleó su pluma para relatar la trayectoria de la académica fundadora, comenzando por 1966, cuando después de la llamada “Noche de los Bastones Largos”, Gilda Romero Brest acompañó a los cuatrocientos profesores de Filosofía y Letras renunciantes, como vicedecana y directora del Departamento de Ciencias de la Educación, “convencida de que las convicciones democráticas y republicanas no tenían espacio en los ámbitos oficiales”, una operación que llevó a cabo con el apoyo de la excepcional figura política y académica que fue Héctor Félix Bravo. En el homenaje que le brinda la Ac. Agudo de Córscico, se resaltan algunas de las ideas pedagógicas impulsadas por Gilda Romero Brest, como los principios sobre educación permanente, sus propuestas acerca del rol insustituible de la educación en su relación con el trabajo, y las reflexiones y documentos sobre educación no-formal.

La Ac. Ruth Sautu es la autora del capítulo “Ana María Eichelbaum de Babini y Regina Perla Gibaja: la investigación en educación”, quien en veinticuatro páginas presenta una rica y detallada recopilación de las “nuevas ideas” que aportaron las dos destacadas personalidades, las que respetando los procedimientos del método científico, lo desarrollaron y aplicaron en la investigación de temas claves de la educación. Escrito por una reconocida especialista en metodología de la investigación, el capítulo es un sistemático recorrido por la obra de Ana María Eichelbaum de Babini, de la que sobresalen sus aportes al análisis de datos secundarios estadísticos, y la obra de Regina Perla Gibaja, que representa un significativo aporte al desarrollo y difusión de metodologías de investigación cualitativa.

Las académicas Paola Delbosco y Ana Lucía Frega suscriben con particular sensibilidad el capítulo “Vicente Fatone: su mirada sobre arte y filosofía”. La personalidad elegida, Vicente Fatone, ha demostrado una indiscutida dedicación a la tarea educativa en favor de la inclusión del arte en el ámbito de la educación, lo que queda evidenciado en numerosos pasajes de su abundante y diversificada producción de libros y artículos que comenzaron a publicarse en 1931. Dicen las académicas: “Lo que Vicente Fatone entendía que estaba en juego en el tema de la educación y de la transmisión de la cultura era —y es aun hoy en día— el peligro de la simplificación pragmática, que hace de todo contenido algo instrumental, esterilizando de antemano la capacidad creativa que la buena literatura, la buena música, las buenas artes plásticas, el buen teatro, la buena poesía, la buena filosofía despiertan en las personas cuando queda intacta su conexión con lo sublime”.

El capítulo que le sigue lleva por título “Weinberg, humanista pleno” y su autor es el Ac. Antonio Salonia. A partir de un texto escrito con motivo de los 80 años del Ac. Gregorio Weinberg (fallecido el 18 de abril de 2006), a quien trata desde el inicio de “mi amigo Gregorio”, el Ac. Salonia se dedica a describirlo como paradigma del humanista cabal, excelso y humilde. Además de

rescatar su obra e identificarlo como “alguien que no transó” y que se mantuvo fiel a su vocación democrática denunciando el “apagón cultural” de los años más nefastos, lo evoca en su faceta amical. Así, en un emotivo relato lo recuerda cuando, después de los debates en la Academia, ambos se acompasaban del brazo por la Av. Las Heras, hasta el momento ritual en el que Gregorio Weinberg, con las monedas que extraía de su bolsillo, se convertía en uno más entre muchos pasajeros de algún colectivo que se detenía en la parada.

El capítulo de la Ac. Marta Royo “Dos formadoras de docentes: Élide Leibovich de Gueventter y Mabel Manacorda de Rosetti” está dedicado a rescatar lo extraordinario en la obra de las dos académicas, sus profesoras en el Departamento de Castellano y Literatura del Instituto Nacional Superior del Profesorado, actualmente Instituto Superior del Profesorado *Joaquín V. González*. Acerca de Élide Leibovich, la Ac. Royo, formadora de formadores, dice: “Mientras preparaba y daba sus clases de Historia de la Educación, reflexionaba sobre la forma en que el hombre recibe lo que la sociedad y la cultura le ofrecen en cada época y a su vez, en cómo, cuando se ha integrado a ese marco espacio-temporal, está en condiciones de devolver a la sociedad sus aportes como nuevas recreaciones culturales. La persona que aprende tiene los elementos necesarios para enfrentar situaciones nuevas para la transferencia. El problema se presenta cuando el hombre no logra la integración y siente que la sociedad no le da la oportunidad de integrarse, de desarrollar sus aptitudes, de enriquecerse a partir de lo que aprende”. Para concluir, hace uso de una cita de Élide Leibovich a la que asocia intelectualmente a Mabel Rosetti, reconocida directora de la pionera colección Didáctica del lenguaje y la comunicación, de Editorial Plus Ultra: “La base para una mejora de la calidad educativa, con la consecuente revalorización del que enseña, depende casi exclusivamente de la formación de los docentes”.

Tercera parte - Panoramas y perspectivas

Esta última sección comienza con el artículo “Marco histórico de los treinta años de vida de la Academia”, de la Ac. María Sáenz Quesada. En él, la académica se aboca a describir los pasajes más relevantes de estos treinta años de vida en democracia, poniendo en situación los debates históricos, sociales y políticos, junto al devenir del sistema educativo. Antes de finalizar, la Ac. Sáenz Quesada afirma que los progresos registrados no pueden ocultar los nuevos e ineludibles problemas que reclaman la atención de las autoridades y de la ciudadanía para producir soluciones dejando de lado banderías y prejuicios, a saber, la deserción escolar, la violencia escolar y el avance de la droga.

En el capítulo “Paso previo a la educación, cerebros en óptimas condiciones”, el Ac. Abel Albino se esfuerza en describir la educación como semilla maravillosa que, para fructificar, requiere un sustrato anatómico, fisiológico y funcional “íntacto” dónde sembrarla. Sin cerebros intactos, cableados, maduros, con muchas interconexiones interneuronales, no habrá qué educar. El desafío consiste en dedicarle toda la atención al periodo vital en el que el sustrato adopta la configuración determinante para que la labor educativa pueda desarrollarse. Después de compartir el llamado al que responde su vocación: “Soñad y os quedaréis cortos”, según aconsejaba un santo, describe las cinco acciones que, implementadas como políticas de Estado, son susceptibles de mejorar radicalmente la relación actual de nutrición y educación entre los más pobres.

Cabe el elogio al Ac. Battro, una vez más, por su capacidad para descryptar lo que es extremadamente complejo, en gran medida debido a la exigencia de una perspectiva interdisciplinaria para entender y resolver los principales interrogantes en Educación. En el capítulo “Los ciclos de la neuroeducación: un recorrido personal”, el Ac. Antonio M. Battro, además de brindar una vía de representación neurocientífica del ciclo de las operaciones

mentales, describe y explica los aportes de la computación a la educación y el concepto de “escuela expandida”, inscripta en el ecosistema digital, presenta una síntesis histórica del proceso de institucionalización de la neuroeducación, y evidencia el surgimiento de una “nueva pedagogía” a partir de una renovada dialógica entre el cerebro que enseña y el que aprende, retomando así una idea desarrollada en obras anteriores de su autoría: *docendo discimus*, enseñando aprendemos.

El capítulo “Neurociencia educacional. Aspectos preliminares” del Ac. Ramón Leiguarda, también representa un aporte a la divulgación de esferas científicas que suelen resultar vedadas al gran público lector y al especialista en educación sin formación en neurociencias. Después de resaltar la contribución de las neurociencias, especialmente en la identificación de patologías asociadas a los procesos de aprendizaje, tales como la dislexia, la discalculia², el déficit de atención, etc., el académico estimula los docentes a interesarse por la construcción de esta nueva disciplina llamada neuroeducación. La lectura del apartado “Leer en el sistema de escritura alfabético: evidencias de la neurociencias cognitivas” representa una excelente oportunidad para la interpretación de los aportes que este novedoso campo científico realiza a la educación.

El Ac. Jorge Ratto hace un llamado a otorgar “Prioridad a la formación en ciencia”. En el capítulo así denominado por el experto en Educación Científica, sostiene que “el conocimiento científico y tecnológico está instalado en los diversos aspectos que caracterizan a las sociedades modernas. Información, bienes, valores y servicios, que se nutren de los avances científicos y tecnológicos, están presentes tanto en la vida cotidiana como en la educación y la cultura en general”. Después de resaltar el vínculo entre conocimiento científico-tecnológico, innovación y crecimiento económico, afirma que participar en forma efectiva,

² Nota de R. I.: Discalculia: dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.

plena y democrática en nuestra sociedad, en el mundo actual y en el futuro, demanda una formación ciudadana responsable, comprometida y solidaria, la que se encuentra cada vez más asociada a una formación científica. Con este capítulo, el Ac. Ratto renueva y profundiza sus argumentos en favor de un desarrollo más enfático de la educación en ciencia, cuidando siempre el equilibrio entre fundamentos contruidos sobre sólidas teorías, y las vías pragmáticas que no dejan al lector sin respuestas cuando desea saber cómo llevar a la práctica estas iniciativas. Esto hace recomendable la lectura de la perspectiva propuesta por el Ac. Ratto entre los docentes de todas las áreas y niveles educativos.

El capítulo “La salud mental del niño del nivel inicial como base para la futura construcción de su inteligencia emocional”, de la Ac. Soledad Ardiles Gray de Stein, Académica miembro correspondiente en la provincia de Tucumán, se funda parcialmente en el libro de su autoría *Una maestra jardinera cuenta su historia* (Ed. El Graduado, 2005), una notable referencia bibliográfica para especialistas.

El capítulo “Las contradicciones del federalismo educativo argentino”, de la Ac. Catalina Méndez de Medina Lareu, académica miembro correspondiente en la provincia de Corrientes, deja en evidencia los múltiples contrastes ideológicos en los debates históricos sobre la federalización del sistema educativo, destacando “la volubilidad de la legislación educativa de los últimos veinte años en contraposición con la quietud de más de un siglo, en cuyo transcurso no se logró conformar una normativa que respondiera concretamente a la necesidad de abarcar el sistema educativo en su integralidad y que, al mismo tiempo, respetara el espíritu de la Constitución Nacional cuando confirió a las provincias la facultad de gobernar sus propios sistemas”. Su capítulo representa un llamado de atención a las provincias, a quienes, según la académica, cabe “hacer respetar esa consigna constitucional y, priorizando el sentido de unidad nacional al que nunca renunciaron, puedan

planificar, diseñar, administrar y aplicar sus propias leyes de educación en el marco de sus propias constituciones”.

“Educar para la trascendencia” es el nombre del capítulo del Ac. Miguel Petty. En él, el académico expresa la idea de que la educación para la trascendencia implica, al menos, “proveer al educando la posibilidad de salir de sí mismo y, por consiguiente, de crecer, entendiendo que su fe no es contradictoria con su razón, entendiendo también que, si ha recibido una buena educación, debe ser solidario”. Una formación en el paradigma de la trascendencia, en primer lugar, implica una educación de la responsabilidad, una conciencia de las obligaciones sociales y, en segundo lugar, una dimensión religiosa, sea de la religión que sea.

Sobre el capítulo de mi autoría “Bibliomorfosis: Argumentos para repensar las políticas públicas por el libro escolar y la lectura” solo diré que se inscribe en un campo de estudio al que también pertenecen otras dos obras de reciente aparición editadas por la UNESCO/CERLALC, *Nueva agenda por el libro y la lectura. Recomendaciones de políticas públicas para Iberoamérica* (2013) y *Metodología para explorar el comportamiento de los lectores en la era digital* (2015).

El Ac. Héctor Masoero en su capítulo “El gran desafío del sistema educativo. ¿Cómo enseñar a las nuevas generaciones de nativos digitales?” describe y explica los cambios generacionales y su impacto en el campo de la Educación. Sostiene que, al menos parte de las problemáticas que experimenta el sistema educativo actual, pueden entenderse al conocer y analizar cómo las nuevas generaciones perciben la realidad y operan sobre ella. Sus comportamientos y percepciones informan acerca de la incidencia sobre la escuela y la universidad, en especial, cuando se observan los modos en que usan las tecnologías y las finalidades que los orientan. En el ámbito educativo, sostiene el académico, no basta con introducir tecnologías. Se trata, además, de renovar las preguntas acerca del rol docente y de participarlo de manera preeminente en estos nuevos procesos.

El Ac. Alberto C. Taquini en su capítulo “La Academia ante los desafíos educativos del siglo xxi” invita a extender la reflexión sobre la educación a todas sus manifestaciones y formas. Por un lado, sostiene que el desafío consiste en reflexionar la educación de las personas desde su concepción hasta su muerte. Por otro, ampliar la mirada alrededor del sistema escolar para revelar los alcances reales de la educación y no limitar la perspectiva al sistema formal. Interesado en renovar los interrogantes a este respecto, el Ac. Taquini comparte algunas reflexiones acerca del “para qué” de la educación, del sentido social y humanista de la acción educativa. Mientras se interesa en correlacionar los desafíos que los cambios de la sociedad plantean a la educación, su reflexión no elude los principales síntomas de la compleja situación por la que atraviesa el sistema. En un pasaje deliberadamente pausado, reconoce que, tal vez imperfectamente, algunos jóvenes “nos están advirtiendo que el hombre, incluso por su falibilidad, no debe ser prioritariamente un sujeto eficiente y competitivo, que tiene otras necesidades y capacidades, y también que, a la vez, es lo suficientemente sagaz como para advertir las limitaciones del progreso sostenido. El componente afectivo y psicológico de la persona, cuya expresión de síntesis última es la felicidad personal, es determinante para pensar el mundo actual: la comunicación y la información promueven aspiraciones múltiples y desordenadas que la persona tiene que analizar y sistematizar para el logro de su realización y su felicidad, que, tal vez, podría ser considerada el derecho humano natural más personal”. Frente a ello, por momentos, de manera más emergente y, por momentos, de manera menos evidente, el académico interpela al lector acerca de las posibilidades concretas de sostener el modelo educativo actual.

En “La cultura del encuentro y la educación por y para el diálogo”, el Ac. Presidente Pedro Luis Barcia comienza con una severa diagnosis social al afirmar que “tenemos una marcada tendencia ‘rembrandiana’ de contrastes de luces y sombras, pero a diferencia del pintor que logra la armonía, [...] nos imantan

más las actitudes hacia la cultura del conflicto que hacia la del encuentro”. Sostiene que “la cultura de la polémica es disgregante para la comunidad” y que, si bien el debate con argumentación es vertebrador de la vida en democracia, este se vuelve contradictorio con sus fines si el triunfalismo a que aspiran las partes pone en riesgo la cultura dialógica. Advierte acerca de la tendencia a la práctica del *sic et non* en las escuelas, las que, en lugar de promover mediante ejercicios de matización “la sabiduría de lo gris”, citando a Goethe, dejan crecer la polarización de meros blancos y negros. Para introducir las incompatibilidades entre la cultura del conflicto y la cultura del encuentro, va al rescate de la obra que Victor Massuh publicó en 1956, *El diálogo de las culturas*. El diálogo, afirma el Ac. Barcia, “debe ser el fundamento de toda pedagogía; su didáctica y su práctica deben ser pan cotidiano en el aula y fuera de ella, porque el hombre dialógico activo, tolerante y asertivo es el que mejor está alistado para reconstruir el dañado tejido social argentino. Caminar hacia la cultura del encuentro por vía dialógica, buscando consensos y respetando las diferencias, fundando acuerdos en valores compartidos, en todos los niveles y campos de la vida pública”. Concluye de manera sugerente: “Los puentes de la palabra dialogal rompen la insularidad del individualismo”.

Les reitero las disculpas por la brevedad de las citas y el uso discrecional de mis facultades selectivas y extractivas para dar cuenta de lo que es una obra plural, tan enfática como inspiradora, cuya lectura, sin ninguna duda, interesará a quienes se preocupan y ocupan del devenir de la educación en nuestro país y en el mundo.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

AC. JORGE RATTO

En nombre de la ANE, nuestro agradecimiento al Banco Santander Río por su generosa contribución, que ha posibilitado la edición del libro que hoy presentamos.

Reflexiones sobre la Formación Docente, como su nombre lo indica, es un conjunto de ideas, propuestas y sugerencias, fruto del pensamiento plural y la preocupación singular, por cierto central y de larga data, de los miembros de la ANE.

El libro comienza con ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA CUESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE, tal vez como símbolo y homenaje póstumo de nuestra querida y recordada amiga, la Ac. María Celia Agudo de Córscico. De su escrito rescato la siguiente definición:

La misión de quien educa consiste en contribuir, con la mayor nobleza, a configurar espiritualmente la personalidad de otros seres humanos ayudando a estos al desarrollo pleno de sus mejores potencialidades, proveyéndoles recursos cognitivos, morales y prácticos, que les permitan insertarse en su sociedad de manera armónica, eficiente y exitosa.

- Sin duda, “ninguna escuela que no tenga los mejores maestros puede ofrecer una educación de calidad”.
- La cuestión de la formación docente en la Argentina de nuestros días es particularmente crítica. Pero, las situaciones críticas, para ser superadas, requieren de políticas sinceras (reconociendo con humildad los problemas) e inteligentes (aptas para la real solución del problema) y de aplicación efectiva.

Otro capítulo del libro se refiere a LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PENSAR Y REPENSAR DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN escrito por nuestro actual presidente el Ac. Pedro Luis Barcia. En

este caso, la finalidad es mostrar cronológicamente cómo la cuestión de la formación docente ha sido una constante preocupación a lo largo de los treinta años de la ANE. Muchísimos han sido las investigaciones, los encuentros, los debates, las publicaciones sobre el tema realizados en la ANE. Desde aquel trabajo presentado por la Ac. Elida Leibovich de Gueventer, en 1986, pasando por el volumen publicado en 1997, *La formación docente en debate*, donde se colectaron las ponencias expuestas en las primeras Jornadas Especiales de Reflexión Académica sobre Educación, hasta la presentación hoy de este libro anejo a nuestro BANE 96/97. Según palabras del Ac. Barcia:

... para que quede constancia de que el tema ha sido una de las preocupaciones axiales de nuestra reflexión sostenida a lo largo de los años, en esa suerte de vigilia intelectual que la Corporación ha mantenido, velando los derechos constitucionales de la educación.

Barcia señala, con cierto desánimo compartido, lo poco que se ha logrado cambiar en este terreno a través del tiempo. Sin embargo, Barcia no se queda en un llanto pedagógico. Acepta el desafío y valientemente nos habla de un tema nada fácil: EL EXAMEN DE INGRESO A LA CARRERA DOCENTE, y nos señala una paradoja: la insólita cifra de más de mil doscientos sesenta institutos de formación docente en todo el país y que faltan o escasean los maestros; contra treinta institutos que tiene Francia. En todas las resoluciones que examina Barcia “no hay una sola línea referida a la forma de selección de ingreso, ni como medida adoptada ni como adveniente, ni futura”. El tema es soslayado y nunca abordado.

En su escrito, el Ac. Barcia nos propone las variantes posibles respecto al ingreso, y los aspectos que se deberían evaluar en un examen de ingreso.

“El primer paso en el camino de profesionalización del docente es la tarea de seleccionar los mejores aspirantes para asumir la labor fundamental de maestros y profesores”, dice el Ac. Barcia.

Su propuesta es contundente: curso de ingreso con riguroso examen final selectivo.

En línea con el pensamiento de Barcia, el Ac. Roberto Igarza en el capítulo LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE EN EL IMAGINARIO COLECTIVO Y SU INFLUENCIA EN EL INGRESO A LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN, propone elevar el nivel de los postulantes, de los aspirantes a ejercer la docencia: elevar los parámetros de ingreso, implementar un sistema de becas y otros incentivos a los alumnos con mejor rendimiento, mejorar los parámetros de contratación y remuneración de los nuevos profesores, atraer a las personas de más talento, elevar el prestigio de la profesión. Igarza nos habla acerca de las representaciones sociales en los medios y del rol del docente en las series televisivas. Un verdadero trabajo de investigación donde involucran a la educación, y el rol de los docentes en particular, en series televisivas, personajes que aparecen como figuras controvertidas, como secundarios, en algunos casos de comportamientos ambiguos, docentes que se desempeñan casi exclusivamente en disciplinas musicales y de comedia musical. En este sentido, el Ac. Igarza reflexiona sobre el rol docente en series como Jacinta Pichimahuida, ¡Grande Pa!, Chiquititas, Rebelde Way, Franco Buenaventura-el profe, Casi Ángeles, Patito Feo, Consentidos, Floricienta, Violeta, El Chavo del Ocho, con su recordado profesor Jirafales, Los Simpsons. El Ac. Igarza ofrece aportes para una revisión de las políticas públicas, en los siguientes términos:

La identidad que se le atribuye al colectivo docente en los medios de comunicación puede interferir negativamente en la relación entre la profesión y la potencial vocación docente entre aquellos que han decidido realizar estudios superiores.

Es condición necesaria, pero no suficiente que el Estado se involucre con políticas públicas activas a favor de una revalorización social de la imagen de la docencia, de la escuela en general y de

la escuela pública en particular. La colaboración del sector privado y los sindicatos es esencial si se pretende derrotar la lógica que conlleva a una creciente desestabilización de la imagen de las instituciones escolares y el colectivo docente, lo que redundará en beneficio de una masa de postulantes más talentosos y de mejor rendimiento académico.

En el capítulo de la alfabetización a la alfabetización transmediática en la formación docente, Igarza insiste en señalar que:

La formación para la docencia tiene la responsabilidad de entramar competencias y finalidades, recursos y alfabetizaciones, métodos de enseñanza y formas de convivencia en sociedad.

La Ac. Marta Royo, al presentar los NIVELES DE FORMACIÓN DOCENTE. SECUNDARIA: INSTITUTOS SUPERIORES DEL PROFESORADO, resalta la situación laboral de los docentes:

El sistema del profesor por cargo, bien organizado, con una razonable distribución entre las horas dedicadas a dar clase y horas para otras actividades propias de la función docente, podría ser un camino, pero no lo será si queda librado a las posibilidades presupuestarias de cada provincia y tenemos institutos de formación docente pobres o ricos, según la región.

El Ac. Miguel Petty, S. J. reflexiona sobre la formación docente poniendo el acento en la FORMACIÓN DE PERSONAS, en un enfoque antropológico imprescindible en los cursos de formación inicial o de grado:

... el docente tiene que aprender a aprender como persona, no solo durante su formación, sino durante toda su vida [...]. Saber compartir sus responsabilidades con los padres de sus alumnos y con el Estado, reconocer sus limitaciones y fortalezas, ya que solo así podrá realmente educar y no simplemente instruir a sus alumnos.

El Ac. Alfredo van Gelderen, verdadero pionero de la formación docente continua y en servicio —puedo dar testimonio de ello por participar como profesor en el Instituto Superior Docente Carlos María Biedma que creara en 1967—, en el capítulo ESCUELA Y FORMACIÓN DOCENTE señala que:

La profesión docente es una profesión colaborativa, no se puede tener un consultorio de ejercicio individual profesional. Este trabajo profesional se realiza en una institución que llamamos escuela.

Documentar - Diagnosticar - Planificar - Gestionar - Evaluar -Replanificar son los verbos que conjuga van Gelderen como imprescindibles para el necesario funcionamiento eficaz de una escuela.

La FORMACIÓN EN ALFABETISMO EMOCIONAL es el tema sobre el que reflexiona el Ac. Julio César Labaké. Al plantear la cuestión, Labaké nos advierte sobre “el peligro de concebir al docente solamente y simplemente como un enseñante de saberes”. En cierto modo retoma las dimensiones del Ac. Petty sobre la formación de los educadores: rescata los cuatro pilares de la educación formulados en el Informe Delors de la UNESCO – 1996: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Sus aportes están referidos a algunas aplicaciones específicas de la alfabetización emocional, la figura de mediador en los conflictos y la mediación. En su conclusión, el Ac. Labaké nos sorprende. Dice:

El día que llegara a desaparecer la razón que nos hace libres y responsables estaríamos nuevamente en la jungla o en un mundo de robots que no sabrían lo que es el amor.

La Ac. Ana Lucía Frega nos habla de Educación / Creatividad / Alfabetización / Arte en su capítulo sobre LA ALFABETIZACIÓN EN CREATIVIDAD, y qué debe saber un docente de Arte:

Adquisición de conocimientos claros y de una formación psicopedagógica sólida y relacionada con la disciplina a cargo.

Finalmente, algunas reflexiones personales en coincidencia con las expresiones de los colegas académicos sobre la FORMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN: CLAVES PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA.

En distintas oportunidades y ámbitos hemos reflexionado acerca del desarrollo profesional de la docencia como *proceso permanente, continuo y dinámico*.

La principal conclusión del Informe McKinsey, publicado en el año 2010, a partir de la comparación de los diez mejores sistemas educativos del mundo (Finlandia, Corea del Sur, Japón o Canadá), señala que “el nivel educativo de un país depende de la formación, la motivación y el aprendizaje permanente de sus profesores”.

Dos informes publicados recientemente, uno de la OEI y otro del Banco Mundial, señalan como metas para el 2021 que el ingreso a la docencia sea cada vez más selectivo; pensamiento fuertemente sostenido en el libro por Barcia e Igarza.

En el BANE 88/89 del año 2012, en “Hacia una identidad de la profesión docente”, señalé por un lado la importancia que tenían las ideas previas, especialmente en la formación docente inicial, y por otro, las competencias para el “ser profesional docente”.

- a) Respecto de las ideas previas, estimo que tienen un lugar relevante en la construcción del conocimiento y ciertamente deberían tenerlo también en las diversas instancias de formación docente (inicial y continua). En muchos casos, esas *ideas o concepciones previas* están sustentadas en *experiencias personales cotidianas*, en las *representaciones* que sobre el quehacer educativo poseen quienes están involucrados en los procesos de formación docente, en el contexto en el que desarrollan sus actividades, en el intercambio con los pares, etc.
- b) Respecto de las competencias para el ser profesional docente, podemos sintetizarlas en:

- Dominio del saber específico o propio: competencias científicas y didácticas. *Saber planificar*: adecuar y adaptar la planificación didáctica a las necesidades e intereses del grupo, al resultado de las evaluaciones realizadas. *Saber orientar el aprendizaje de los alumnos*: a partir de situaciones problemáticas con sentido y significado, indagando las ideas previas, utilizando diversos recursos didácticos. El profesor ya no tiene que ser la única fuente de información, sino que debe ser un orientador, un facilitador que ayude a los estudiantes a encontrar lo que buscan, un orientador de expectativas y objetivos de aprendizaje. *Saber evaluar*: comunicando los criterios de evaluación, corrección y evaluación, haciendo las devoluciones correspondientes en tiempo y en forma.
- Concepción ética de la profesión: sólidas competencias éticas. Si bien es necesaria la formación de sólidas competencias científicas y didácticas, también es fundamental una formación profesional con *sólidas competencias éticas*.
- Empatía comunicacional. Michael Fullan (pedagogo canadiense, autor de *El significado del cambio educativo*) señala como “un error buscar la calidad docente promoviendo la capacitación individual en lugar de promover las soluciones de equipo. No se trata de responsabilizar a cada docente sino de generar sistemas de formación docente de calidad y buenos equipos de trabajo en cada escuela”.
- Autoestima: confianza y espíritu de superación. Un buen profesional debe *creer y tener confianza en lo que está haciendo y creer que es capaz de hacerlo mejor*. En muchos casos, las actividades docentes están encuadradas por un conjunto de normativas que no constituyen precisamente un estímulo de crecimiento y superación. Por ejemplo, en una evaluación docente pesa más la antigüedad que el desempeño de calidad: *aunque la experiencia es importante*,

es necesario aclarar que no es lo mismo veinte años de experiencia que un año repetido veinte veces.

En cuanto a la evaluación, la creación de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa en la CABA como entidad descentralizada, parece una medida acertada, necesaria y oportuna con el objeto de diseñar, desarrollar y coordinar la evaluación integral del sistema educativo de la formación y desempeño docente, incluyendo directivos, alumnos en contexto y los institutos de formación.

El libro finaliza con una amplia BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE realizada por Viviana Calegari con: artículos del BANE, documentos del CIANE, material electrónico de bases de datos internas, sitio electrónico de la ANE, Canal Sarmiento de la ANE, bases de datos externas.

MAPA DE SITIOS ELECTRÓNICOS CONFIABLES,
DE PEDRO LUIS BARCIA, MARÍA ADELA
DI BUCCHIANICO Y VIVIANA CALEGARI
(ANE, 2014)

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Este librito responde a una función elemental de servicio: ser una primera guía de orientación para la búsqueda de información por Internet, y son sus destinatarios naturales: el usuario corriente, los docentes de nivel primario y secundario, y los alumnos de esos niveles, y los bibliotecarios. Es la propuesta de una carta náutica que ayude a una navegación provechosa por el mar de mares y Red de redes.

Se trata de una selección y organización de sitios electrónicos puestos en la mano del navegante digital para encauzar sus inquietudes y evitar surfeos vanos.

Cuando la consigna docente le espeta al muchacho: “Investiguen, —o averigüen, rastreen, busquen— información sobre la construcción del Obelisco porteño”, pero, como sucede en la enorme mayoría de los casos, la consigna no va acompañada de orientaciones de rumbo, de sitios explorables, etc., se lanza al alumno a una aventura, o desventura, sin fin. Es una acción sin dirección, lo que es grave. Se indica una meta, pero ningún camino. Se trata de una consigna animosa, pero ciega. Si ella fuera acompañada por algunas coordenadas de rumbo, los resultados serían otros.

Hay clases para el aprendizaje de todo tipo: de remo, de vela, de alta mar, por qué no para cibernavegación.

“Busquen sobre la invención de la pólvora”, y ¡zas! *guglea* el alumno, y le saltan al frente cientos de ofertas: un supermercado multicolor y atractivo sin indicaciones de calidad para cada producto. El primer efecto para el espíritu del alumno es el apamamiento. Podemos recordar la frase de *Don Segundo Sombra*, de Güiraldes: “La pampa es un callejón sin salida para el flojo”.

Porque no está sendereada, es una pura oferta que le abre su dimensión casi planetaria, sin mojones que delimiten y aconsejen la marcha. Y, para salir de la perplejidad, se necesita del movimiento, y el alumno opta por lo primero que lo atrae y allá va. Y visita uno y otro sitio, corta y pega con su cursor hasta haber obtenido un buen caudal de páginas en su escritorio. Ese manojito puede ser, y lo es casi seguro, un abigarrado y arlequinado montón, que no conjunto, de información varia y diversa. Una materia sin orden ni jerarquía, sin evaluación.

La bibliografía sobre cuestiones digitales aplica con abuso para todo el que navega en Internet el término *cibernauta*. El grecismo es claro en su origen y se lo usa insensatamente. En griego: *kyber* es “timón” y *kibernetés*, “timonel”. Cualquier patrón de popa sabe que el timonel es el hombre que orienta el barco hacia el puerto seguro al que quiere arribar y, con su mano firme, gobierna el timón con dirección inequívoca hacia su objetivo. No es el caso del alumno. Más debería llamársele *alonauta*, para inventar un grecismo falso, es decir, el que navega solo a golpes de vela y según los vientos. El alonauta no maneja, ni gobierna, ni orienta, es gobernado en sus movimientos por la oferta que le sale al paso de uno u otro flanco. Es como la veleta.

Es, en atención a esta realidad que padece nuestro alumno, que proponemos esta carta náutica o mapa de rutas reticulares.

El uso de la Red de redes ha revolucionado la forma de trabajar desde la científica hasta la escolar o “aular”³. La Web exhibe inéditas posibilidades de exploración y, al tiempo, nos enfrenta con serios riesgos en su oferta debido a la imposibilidad de control de lo que ella engulle y digiere incesantemente, incorpora y contiene.

Internet es el mayor repertorio de información de todos los tiempos, y su ritmo de crecimiento no amaina, por el contrario, se potencia continuamente debido a la facilidad con que se puede

³ Creo que deberíamos imponer este adjetivo, sintético y claro, para desplazar la torpeza calificadora de “áulico” que mucha literatura usa para referirse al aula, cuando alude a lo relativo a la corte o palacio.

incluir materia nueva en ella. Los niveles de información que contiene la Red son inabarcables y de naturaleza varia (escritos, imágenes, audiciones, estadísticas, planos, mapas, etc.).

Sabemos que en la Red están los mares y sus orillas, lo original y lo plagiado, lo condensado y lo explicitado, lo auténtico y lo arbitrario, lo espontáneo y lo refrito. Es un mundo donde las páginas se solapan, se superponen como en un palimpsesto, se encabalgan unas sobre las otras...

La Red contiene fraudes, supercherías y falsificaciones intencionales, y errores y confusiones involuntarias, todo junto y entremezclado.

¿Cómo elegir en ese magma riquísimo y catarático que se nos viene encima? Destacar lo más relevante y de fácil acceso ha sido nuestro primer presupuesto. Nuestro elemental aporte se genera en una acuciante preocupación de asistencia educativa a colegas y alumnos.

Ayudar a ganar tiempo y calidad en las búsquedas orientando a los usuarios escolares hacia puertos confiables por su calidad.

La dinámica incesante y la actualización permanente que imperan en el campo digital estrechan los tiempos de validez de cualquier cartografía sobre el terreno⁴.

Por supuesto que los criterios de selección de sitios son diversos y se han discutido mucho. La accesibilidad a una sede *webiana* es un factor positivo esencial. A ella le sumamos otros aspectos, como la confiabilidad, por la autoridad intelectual en el campo específico de sus responsables; el orden y el rigor en la presentación, que favorece la orientación; la intención básica de objetividad; la amplitud y profundidad de la cobertura temática; la claridad y atracción del diseño de oferta; la actualidad y permanente actualización, la precisión científica, la amplitud informativa; el apoyo bibliográfico y documental; la adecuación a sus destinatarios; la fácil navegabilidad

⁴ En rigor, el mapa cumpliría con aquella ficción borgesiana de la Escuela de Cartografía en que el mapa era tan extenso como el terreno que representaba.

que nos brinda, la riqueza arborescente de los nexos hipertextuales y multimediáticos a que se abre y la gratuidad del acceso,

Por supuesto, hay bibliografías previas que informan sobre los sitios y contenidos de la Web. La caracterización de nuestro aporte lo señalan, en su nota, las coautoras.

Al concebir esta obrita, mi primera base de apoyo fue el contar con dos bibliotecarias profesionales que laboran en Academias en las que he tenido gestión: la Lic. María Adela Di Bucchianico, de la Academia Argentina de Letras, y la Lic. Viviana Calegari, de la Academia Nacional de Educación.

La Academia Nacional de Educación agradece vivamente a la Lic. Aída García Mieza, Directora General de la Editorial SM en la Argentina, la generosa disposición de solventar económicamente la publicación de esta obra, como una forma de compartir la utilidad de la propuesta y una cordial adhesión a los 30 años de vida de nuestra Casa.

Hacemos dos versiones del *Mapa*, una impresa, que distribuiremos desde la Ane y la Editorial SM, y una digital, que radicará en los sitios de la ANE (www.acaedu.edu.ar) y de la Editorial SM (www.sm-argentina.com), y que se podrán bajar gratuitamente en dos versiones: *pdf* y *epub*.

A poco de editado y difundido este libro, tuvimos el honor de recibir un reconocimiento que nos llenó de satisfacción porque reconoce la utilidad de nuestro aporte. Se trata de una manifestación *ad hoc* del Senado de la Nación Argentina, quien, en una resolución, expresa que: “Declara: De interés cultural y educativo la publicación *Mapa de sitios electrónicos confiables*, del Doctor Pedro Luis Barcia y las Bibliotecarias María Adela di Bucchianico y Viviana Calegari, con la colaboración del equipo técnico de Ediciones SM, por ser una publicación que responde a una función elemental de servicio: ser una primera guía de orientación para la búsqueda de información por Internet prestando así una gran ayuda a la educación”. Es reconfortante saber que se reconoce nuestro esfuerzo. Gracias.

JORNADA DE ARTE 2015: “EDUCACIÓN Y POSGRADOS EN ARTE”

El martes 16 de junio se realizó, en la sede de la Academia, la Jornada de Arte y Educación 2014 sobre “Educación y posgrados en arte”, con la coordinación de la **Ac. Dra. Ana Lucía Frega** y la participación de los siguientes especialistas: Panel Inicial, “Un panorama de las titulaciones de doctorado en Artes”, Lic. Mag. Ofelia del Amo - Prof. Mariela Salé. Panel Central, “Doctorados en arte: tensiones e interrelaciones”, Dra. Marie Bardet - Dr. Pablo Di Liscia - Dr. Oscar Traversa.

Acceda a los videos de esta conferencia desde el Canal Sarmiento (Plataforma YouTube):

<https://www.youtube.com/watch?v=31mr9PSFK08>
<https://www.youtube.com/watch?v=49yi0PAgpww>

2.ª Jornada de Arte y Educación 2015: “La evaluación en las enseñanzas artísticas”

El jueves 17 de septiembre se realizó, en la sede de la ANE, la 2.ª Jornada de Arte y Educación sobre “La evaluación en las enseñanzas artísticas”. Con la coordinación de la **Ac. Dra. Ana Lucía Frega**, disertaron la Ac. Alicia Camilloni y el Mag. Ramiro Limongi.

Acceda al video de esta conferencia desde el Canal Sarmiento (Plataforma YouTube):

<https://www.youtube.com/watch?v=0Em7EdzvTY0>

JORNADA EN CÓRDOBA “HABLEMOS DE EDUCACIÓN”



El jueves 20 de agosto se realizó la Jornada “Hablemos de educación” organizada por el Colegio Nacional Montserrat de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) con el auspicio del Ministerio de Educación de esa provincia y con el apoyo de la Academia Nacional de Educación con la coordinación del académico Jorge Ratto. Disertaron en la prestigiosa institución, además del Académico Secretario, los académicos Roberto Igarza, Hugo Juri (Exrector de la Universidad Nacional de Córdoba) y Julio César Labaké. La jornada fue introducida por el Rector del CNM, Ing. Aldo Guerra; la Secretaria Académica de la UNC, Lic. Ana María Alderete; el Secretario Académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Dr. Juan Pablo Abratte; y la Prof. Delia Provinciali, Secretaria de Educación de la Provincia de Córdoba.

El Ac. Roberto Igarza expuso sobre Tecnología y Educación; el Ac. Jorge Ratto presentó el tema Reflexiones sobre la Formación Docente; el Ac. Julio César Labaké planteó Educación y Valores; y, finalmente, el Ac. Hugo Juri desarrolló el tema Políticas Públicas y Articulación con el Nivel Universitario.

Durante la Jornada se procedió a la entrega de los diplomas a los docentes que merecieron una Mención Especial por el trabajo presentado en el Premio Domingo F. Sarmiento - ANE 2014 “Calidad de la educación secundaria. La escuela posible como horizonte de expectativas”.

SEGUNDO SIMPOSIO OPRENAR: “¿CÓMO PREVENIR EL NARCOTRÁFICO?”

El martes 25 de agosto se desarrolló el Segundo Simposio “¿Cómo prevenir el avance del narcotráfico?”, organizado por el Observatorio de Prevención del Narcotráfico y al que adhirieron veinte universidades de gestión privada, junto con la Academia Nacional de Educación, la Academia Nacional de Ciencias de la Empresa y otras instituciones. Disertaron en esa oportunidad los académicos Héctor Masoero y Avelino Porto, Presidente Honorario de la ANE. Participaron del evento Daniel Arroyo, candidato a vicegobernador de la provincia de Buenos Aires por el Frente Renovador, el senador nacional Lic. Alberto De Fazio y la Jueza Federal Zunilda Niremperger, entre otras personalidades públicas.

PROGRAMA

Agenda

25 de Agosto de 2015

08:45 - 09:15

Acreditación

09:15 - 09:30

Apertura

- Héctor Masoero - Presidente de Fundación UADE.
- Juan Carlos Mena - Presidente del Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

09:30 - 10:30

Panel Nacional I – Diagnóstico

- Zunilda Niremperger - Jueza Federal, Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco.
- Padre Pepe Di Paola - Coordinador de la Comisión Nacional de Drogadependencia de la Conferencia Episcopal Argentina.

Moderador: Dr. Guillermo Marconi - Secretario General del Sindicato Argentino de Empleados y Obreros de la Enseñanza Privada.

10:30 - 13:00

Panel Internacional

- Mayolo Medina Linares (México) - *Experto en temas de seguridad pública y combate a la delincuencia. Exsecretario del Sistema Nacional de Seguridad Pública de México.*
- Robson Rodrigues Da Silva (Brasil) - *Excomandante de la Unidad de Policía Pacificadora de Rio de Janeiro.*
- Adela del Pilar Parra González (Colombia) - *Experta en lucha contra el narcotráfico.*
- Charles Intriago (Estados Unidos) - *Experto en delitos financieros, lavado de dinero y asuntos interamericanos. Exfiscal del Estado de Florida.*

Moderador: Claudio Stampalija - Abogado penalista, profesor y director del Centro de Estudios para la Prevención del Delito de la Universidad de Belgrano.

13:00 - 14:20

Receso para almorzar

14:20 - 14:30

Presentación Panel Nacional II

- Jorge Aufiero - *Presidente de Medicus.*

14:30 - 16:00

Panel Nacional II: propuestas

- Eugenio Burzaco - *Secretario y responsable de los equipos y del plan de Seguridad a nivel nacional del PRO. Exjefe de la Policía Metropolitana. Autor del libro “El Poder Narco”.*
- Daniel Arroyo - *Candidato a vicegobernador de la provincia de Buenos Aires por el Frente Renovador.*
- Alberto De Fazio - *Senador de Buenos Aires FPV-PJ.*

Moderador: Guillermo Marconi - Secretario General del Sindicato Argentino de Empleados y Obreros de la Enseñanza Privada.

16:00 - 16:15

Conclusiones

- Dr. Eduardo De Zavalía - *Presidente de la Academia Nacional de Ciencias de la Empresa.*
- Dr. Avelino Porto - *Presidente de la Universidad de Belgrano.*

CONCLUSIONES FINALES

DR. EDUARDO DE ZAVALÍA

Será difícil mi tarea porque ha sido muy largo el día de hoy; pienso que ustedes deben estar bastante cansados y, aparte, el panel anterior tuvo un final científico-político muy interesante que nos ha absorbido un poco la atención de todos. Por eso, voy a hacer brevemente las conclusiones de lo que señaló cada expositor, pero seré breve: no voy a cubrir todo lo que los expositores nos transmitieron.

En primer lugar, luego de la presentación que hicieron el Dr. Masoero y el Dr. Mena, tuvimos la palabra de nuestro conocido Padre Pepe, cuya veteranía y experiencia directa en este tema todos conocemos y valoramos ampliamente. Nos hizo ver claramente uno de los puntos débiles que tiene el problema del narcotráfico, y que es el problema social. Es decir, el narcotráfico existe desde siempre en el mundo, pero cuando encuentra terrenos propicios para desarrollarse y afincarse, lo hace, y eso, lamentablemente, está ocurriendo en muchos lugares del conurbano bonaerense, de Rosario, de Mar del Plata... Es un mal que está afirmándose en la Argentina y que nos debe preocupar. ¿Qué señaló el Padre Pepe al respecto? Hizo una referencia a que, históricamente, siempre hubo casos de esclavitud, y que él veía el problema del narcotráfico y su poder sobre estas comunidades sociales como un ejemplo moderno de esa esclavitud que todos creemos que ha desaparecido, pero que, de alguna manera, todavía encuentra la forma de manifestarse. Dijo que hay cadenas invisibles de complicidades en todo este tema, y creo que el aporte más grande que nos hizo fue el del círculo virtuoso. Es decir, sobre la base del círculo virtuoso es como se sale de esa situación lamentable que existe, aparte de mejorando la seguridad. ¿De qué está compuesto el círculo virtuoso?: la familia, la educación, el club, las instituciones. Es decir, todo aquello

que rodea al individuo, que lo protege y evita su salida hacia esa esclavitud. Y el otro punto, lógicamente, es que existan en el país las condiciones económicas y sociales para que esos sectores postergados puedan salir de su situación y evolucionar, lo cual los va a llevar, no solo a una vida mejor, sino también a evitar los peligros de este flagelo que nos ocupa hoy.

Luego de las palabras del Padre Pepe, tuvimos una interesantísima exposición de la Jueza Zunilda Niremperger. Hemos aprendido hoy de su esfuerzo y su trabajo, de la valentía con que ha encarado la lucha contra el narcotráfico. Aparte de lo que nos transmitió verbalmente, es tal vez más importante lo que nos transmite como ejemplo para que todos aprendamos que, si cada uno de nosotros, desde su lugar, lucha contra un problema, los problemas van a lograr resolverse. En su exposición describió algo que nos caracteriza en la Argentina, y que nos diferencia de lo que explicaron el resto de los expositores internacionales: que no somos productores de la materia prima de la droga, ¿queda claro para que no haya discusión? No somos productores de la materia prima. Al no serlo, la materia prima —para que se pueda elaborar, transportar, vender, exportar o consumir— tiene que entrar por algún lado, y ella describió con mucha exactitud cuáles son las vías y los caminos por los cuales esa materia prima llega a la Argentina. Lamentablemente, si bien tenemos la suerte de no producir la materia prima, tenemos la vecindad con países que sí la producen y eso crea un problema fronterizo difícil, que la doctora explicó con mucha claridad y que los expositores políticos de los últimos paneles de alguna manera, y cada uno con su estilo y sus ideas, comparte que es algo que tenemos decididamente que cerrar. No sé si con radares o con drones o con cuál elemento, pero evidentemente, el que la frontera sea o tenga la porosidad que nos marcó la doctora, es un peligro permanente que ayuda o facilita toda esta situación y crea los problemas que se viven en la Argentina. Ella ha hecho también hincapié en la droga que entra por vía aérea en las pistas clandestinas. Yo he tenido la posibili-

dad de conocer el interior del Chaco, y cuando acá hablamos del interior del Chaco, los que no han estado ahí no tienen ni idea de lo que es, es decir, buscar una vaca en un campo en el Chaco es un problema enorme. Calculen ustedes lo que significa simplemente localizar un individuo que lleva una bolsita de 4 kilos de cocaína que vale una fortuna. El tema en esa zona es muy complejo, y el tema de las pistas (hoy en día se puede aterrizar en cualquier lado) es un tema que requiere una atención especial. La doctora estaría de acuerdo con que la Fuerza Aérea colaborase en ese aspecto sobre este tema. Otra cosa que ella marcó con bastante intensidad, por el trabajo diario que realiza, es que permanentemente estamos encarcelando a los pobres y dejando libres a los verdaderos responsables. La que cae es la mula, y los grandes negociantes de este negocio no los detenemos ni los podemos detener, ni encontramos la manera de llegar a ellos. Comprendo su angustia porque, como jueza, debe tener que resolver diariamente ese tipo de problemas y, realmente, no le puede causar ninguna satisfacción. Señaló un defecto legal importante para los abogados: que la Ley de Estupefacientes no discrimina la cantidad involucrada en el delito, con lo cual es lo mismo 1 kilo de marihuana que 50 kilos de cocaína y, evidentemente, son cosas diferentes. Creo que hemos aprendido, entonces, que tenemos un problema. Yo creo que ella vino a decirnos que tenemos un problema, y yo lo que les digo es que tiene razón, tenemos un problema y habrá que luchar para solucionarlo.

Con eso se terminaron dos visiones de la realidad nacional: la visión del consumo y la visión de importación de materia prima a la Argentina.

Pasamos así al panel internacional para escuchar algo que nos interesaba mucho. Lo que hemos conversado estos días: ¿qué se hizo en otros países?, ¿qué les pasó a los demás? Yo tengo que decirles que siento cierta tristeza, porque me da la impresión de que lo que les pasó es lo mismo que nos pasa a nosotros, un poco más o menos avanzado, pero no extraje de ese panel soluciones que me tranquilicen.

El representante de México, el Dr. Medina Linares, hizo una excelente exposición de todos los métodos y las maneras en que en México se ha tratado de resolver este problema. Y la conclusión es que perdieron la guerra. Es decir, eso nos da un paso adelante en el sentido de pensar que el combate militar (la fuerza) no es el camino para solucionar este problema. Lamentablemente, eso tampoco nos dice cuál es el camino para solucionarlo. Lo que nos dice es que no perdamos demasiado tiempo queriendo combatir militarmente o policialmente al narcotráfico porque por esa vía no vamos a solucionarlo. También puso mucho acento —y este es un problema especial de México; para nosotros, aunque no tanto, es un tema distinto— en la cercanía a los Estados Unidos, país enormemente consumidor por su gran población y por el porcentaje importante de gente que consume drogas dentro de esa gran población (escuché que eran 40 millones de personas). Esto implica la existencia de una demanda, y que el lugar más cercano que tiene para abastecerse es México. Para México es un tema muy difícil de resolver. No me cabe ninguna duda de que así es. Creo que los países que tienen un alto grado de consumo deberían colaborar firmemente con el resto de los países, porque este no es un problema nacional, es un problema transnacional, pero existe este tema y eso me lleva también a otra conclusión, que saqué de las palabras del representante de México, y es el problema ya en términos económicos de la demanda. Cuando hay demanda de drogas, es muy difícil que la oferta no exista. Es decir, mientras tengamos una gran demanda por parte de un grupo muy grande de consumidores, de alguna manera, alguien en algún lado —ojalá no sea en la Argentina— va a producir esa droga para que esa gente la consuma, y las cifras que hablamos que están en juego, 400.000 millones de dólares, son cifras tan grandes que no me las puedo imaginar. Finalmente, destacó también el problema del lavado de dinero, también responsabilizó a los Estados Unidos y a los bancos norteamericanos por el tema del lavado de dinero. Y, al final, pienso que ya un poco producto de la propia desazón del trabajo

diario y del poco resultado obtenido, se manifestó a favor de la despenalización del consumo. Yo lo aclaré en una conversación: ello no significa libertad de venta para la droga, sino simplemente no penalizar con sanciones penales a quien consume drogas.

El segundo expositor que tuvimos fue Rodrigues Da Silva de Brasil. Creo que nos hizo un aporte sumamente importante que me pareció que lo recogían los políticos que cerraron el tema. Y es el problema de la ocupación: en su caso, las favelas; en el nuestro, las villas. Es decir, mientras eso siga siendo terreno de nadie, por más de los esfuerzos que propone el Padre Pepe (el club, la familia, la Parroquia), eso requiere algo más y requiere no represión, sino presencia. Es decir, lo que él más marcó es que esa Policía de Paz ocupaba las favelas, pero trataba de mantener la mejor relación posible con los ocupantes de las villas y de las favelas, de relacionarse con ellos, de ayudarlos, de cuidarlos y de ganarse su confianza. Me pareció realmente muy inteligente la idea y creo que es algo que deberíamos poner en práctica seriamente en la Argentina. No es posible que un policía no pueda entrar en una villa. Habrá que hacer muchos cambios, no pueden entrar porque no lo dejan entrar. Habrá que encontrar la manera de tener una nueva policía, puede ser como proponía, creo que era el Senador De Fazio, con la policía local u otra especial, pero tiene que haber una vigilancia. Yo recuerdo al agente de la esquina, aquel cuya alegría mayor era decirle al superior: “Señor, en esta parada no ha ocurrido nunca nada” (algún antiguo se debe acordar de Tomás y Mary). Pero es fundamental esa presencia viva de la autoridad en los lugares para que haya orden y, dentro de ese orden, para que no prolifere el narcotráfico. En Río de Janeiro hay dos mil policías dentro de las favelas. Realmente, están trabajando muy bien y merecen que los felicitemos sinceramente.

En tercer lugar, tuvimos la exposición de Adela del Pilar Parra González, de Colombia. Me impactó mucho su plan integral de lucha contra el narcotráfico. Nos explicó desde todos los aspectos cómo en su país se está logrando debilitar —“eliminar” no existe

en este aspecto— el narcotráfico, en base a una serie de organismos, a una serie de políticas, a una serie de actos, todos ellos positivos y que nos convencen de que este es un problema que no se soluciona de una sola manera, sino que se soluciona unificando una cantidad de elementos. Yo creo que esa es la conclusión más importante que podemos sacar de lo que dijo la Dra. Parra González, que ha hecho avances concretos sobre ese punto, lo ha hecho con una política seria, comprensiva y que ataca el problema desde todos los ángulos, incluido también el tema del lavado de dinero y con normas severas en ese aspecto. Es para nosotros un ejemplo para tener un punto de partida o algo para copiar —si se quiere decir de esta manera— para elaborar una buena política contra el narcotráfico.

Finalmente, volvió a hablar nuestro querido y respetado amigo Charles Intriago, quien ya en el anterior Simposio nos había dado una clase magistral sobre el tema del lavado de dinero y que esta vez fue breve para no repetirse, pero que destacó dos o tres puntos muy importantes. El primero es el poder del dinero. Él insistió varias veces en que si se comercializan 400.000 millones de dólares en drogas, el 5 % de eso es mucho menos que el IVA (que es el 21 %, es un IVA bien chiquito). Con ese IVA de 20.000 millones de dólares (que significan 50 millones de dólares por día) se puede comprar cualquier cosa en este mundo de Dios, y ese es un punto del que tenemos que tener especial cuidado. Él considera, como ya nos ha dicho tantas otras veces, que el control del movimiento de dinero en los bancos, el cumplimiento de las normas internacionales y una estricta política en ese aspecto resta al narcotráfico una herramienta fundamental para desenvolverse. En consecuencia, aquí no hay una sola solución para todo, pero sería muy importante que el narcotraficante encuentre una seria valla en cómo utilizar su dinero o en cómo adquirir propiedades con su dinero, porque entonces el dinero, si no se puede guardar y si no sirve para adquirir, no sirve para nada. Esa es, entonces, una

reflexión que nos dejó, al igual que la vez pasada, Intriago y que debemos tener muy en cuenta.

El bloque de la tarde fue iniciado por Jorge Aufiero, que con su mente mecanizada y su alma de médico nos dijo que tenemos que hacer un tratamiento primario, secundario y terciario. Tiene razón que hay que cubrir las tres etapas del problema.

Respecto de lo que dijeron los representantes de los partidos, a pesar de que tomé nota, empecé a pensar: que yo tradujera o sacara conclusiones de lo que cada partido ha dicho no sería correcto, porque entiendo que los que tienen que sacar las conclusiones son ustedes. Si yo me convierto en intérprete de una determinada línea partidaria corro dos peligros: el de hacerlo mal y el de ser parcial. En consecuencia, me parece que cometería un error grave. Creo que ustedes los han escuchado, cada uno tiene su plan, ustedes juzgarán si hay planes más completos, mejores o peores. Yo me limitaría a decir que, como destacó Guillermo Marconi cuando hizo las preguntas, hay muchos puntos de coincidencia. Primero, hay una preocupación que la tienen todos y, segundo, hay muchos puntos de coincidencia. En consecuencia, el tema no va a estar tanto en el plan en sí, sino en la instrumentación del plan. Esperemos que el candidato que salga elegido sea alguien que de esto deje de hacer una charla lírica y lo convierta auténticamente en una realidad. Ese es mi deseo y con eso me despido de ustedes. Gracias.

NECROLÓGICAS

ERNESTO J. MAEDER

El martes 10 de marzo falleció el Académico Correspondiente Dr. Ernesto Joaquín Maeder. El Académico fue incorporado como miembro correspondiente de la ANE en la Provincia del Chaco el 3 de julio de 2006. Catedrático y exrector de la Universidad Nacional del Nordeste, fue, además, integrante del CONICET, donde participó de la Comisión Regional y la Comisión Asesora en Historia y Antropología, y dirigió el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI). Tuvo diversos cargos públicos tanto en la Provincia del Chaco como a nivel nacional. Fue miembro de la Academia Nacional de Historia y correspondiente de varias academias extranjeras, consultor de distintas revistas especializadas y autor de más de veinte libros.

NOTICIAS

DISTINCIÓN “MAESTRO ILUSTRE DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA”

La Red Andina de Universidades entregó la distinción “Maestro Ilustre de la Educación Argentina” a los académicos **Dr. Pedro Luis Barcia** y **Prof. Antonio Francisco Salonia**.

El acto se realizó el miércoles 24 de junio en el Salón Auditorio de la Universidad del Aconcagua. En el mismo acto se llevó a cabo la presentación del libro *Política y Educación en Mendoza (1861-1988)*, del Ac. Francisco Muscará, miembro correspondiente en la provincia de Mendoza.

PALABRAS DEL PRESIDENTE DE LA RED ANDINA DE UNIVERSIDADES

DR. OSVALDO CABALLERO

Bienvenidos a la Red Andina de Universidades, que se encuentra celebrando sus primeros diez años de vida.

El acto que hoy nos reúne nos llena de orgullo y satisfacción porque nos honran con su presencia en nuestra casa importantes personalidades de la educación.

Otorgar una distinción implica el reconocimiento de méritos profesionales y valores humanos destacables, el comportamiento notable de quienes se han distinguido por la calidad de su desempeño, sus aportes significativos, tanto académicos como personales, cualidades, en este caso, inherentes al quehacer universitario: el espíritu de tolerancia y solidaridad, vocación de servicio, defensa de la libertad de pensamiento, búsqueda del conocimiento

y ansias de superación, todos ellos testimoniados en una sólida trayectoria profesional.

Desde la Red Andina de Universidades consideramos que, en la intención de otorgar una distinción, subyace un ejemplo a imitar además de un espíritu de gratitud y reconocimiento.

Es por ello que hoy queremos agradecer y reconocer a dos grandes pedagogos que testimonian con su obra el sentido que otorga la distinción: Maestro Ilustre de la Educación Argentina.

Ellos son: el Dr. Pedro Luis Barcia y el Prof. Antonio Francisco Salonia. Muchas gracias por haber aceptado este reconocimiento.

Luego de la entrega de estas merecidas distinciones, la Dra. María Isabel Larrauri, exrectora de la Universidad Católica de Cuyo y actual presidenta de directorio de la misma, presentará el nuevo libro del Dr. Francisco Muscará, *Política y educación en Mendoza (1861- 1988)*.

El Dr. Muscará es actualmente el Director Académico de la Carrera de Posgrado Especialización en Gestión de la Educación Superior, título que otorgan las cinco universidades de la red.

Él confió en nuestra propuesta desde sus comienzos y hoy nos llena de satisfacción esta nueva obra que ha sido editada por la Red Andina de Universidades.

El Dr. Muscará será incorporado, en el día de mañana, como miembro correspondiente de la Academia Nacional de Educación en la sede de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Merecido reconocimiento para nuestro distinguido profesor y amigo.

Muchas gracias por vuestra presencia en este significativo acto, en nombre de los rectores que integramos la Red Andina de Universidades.

PALABRAS DEL PRESIDENTE DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Señor Presidente de la Red Andina de Universidades, Dr. Osvaldo Caballero.

Autoridades de las Universidades integrantes de la Red Andina.

Dr. Fósbery.

Autoridades de otras instituciones educativas.

Señor Académico Fundacional D. Antonio Salonia.

Señoras y señores.

Agradezco, en nombre de la ANE, al señor Presidente y en él a las autoridades de las cinco universidades que constituyen la Red Andina, la distinción que se me ha conferido.

Esta velada es, como se dice en mi provincia, fiesta de doble patio. En el primero, recibimos una honrosa distinción —en mi caso más generosa que merecida—, el profesor Salonia y yo.

En el caso de mi designación como “Maestro Ilustre de la Educación Argentina”, debo recordar la admonición oportuna de mi padre cuando recibí un premio en mi nostálgica adolescencia: “Mire, hijo, no se le ocurra decir que no lo merece, porque usted no es quién para desautorizar a gente de criterio y ponderada valoración”. A aquella advertencia me atengo. Por eso, le destino a usted mi discurso breve: “Gracias” y mi versión amplia: “Muchísimas gracias, señor Presidente”.

El epitafio de un presidente norteamericano dice: “Mi única inteligencia fue haberme rodeado de asesores más inteligentes que yo”. En mi tumba, Dios me la depare hacia la Parusía por la tarde, dirá: “Supo ponerse al resguardo de árboles con sombra bonificadora”. Don Antonio Salonia es uno de estos árboles de fronda generosa. Él me llevó a la Academia y él ofició de ostiario en mi ingreso. Le he dedicado mi último libro, ahora en prensa, *La comprensión lectora*. Espero que acepte el gesto más que el producto.

Y, a propósito de árboles, les informaré de una peculiaridad de este mendocino ilustre: en su casa veraniega de Cariló, en un vasto parque ha dispuesto un árbol por cada amigo suyo, y en cada árbol una placa que lo recuerda, pero además, para la imposición del nombre, se realiza un rito que, claro, como hombre de esta zona, se basa en degustación vinosa. Su parque debería ser un bosque, dada la legión de gente que lo aprecia.

En el segundo patio, hemos de asistir a uno de los ritos más gratos de la cultura occidental: la presentación de un nuevo libro en sociedad. En este caso, no solo se trata de un nuevo libro, sino de *un libro nuevo*, que es decir mucho más. Saludamos, con alto respeto intelectual, a quien dará marco a esta presentación, como antes prólogo a una obra anterior, la Dra. María Isabel Larrauri.

Cuando pensé en el doctor Muscará para integrarlo a nuestra Casa —y su elección por unanimidad pasó, previamente, por varias estimaciones, lo que ratificó su elección—, consolidaba otro paso de uno de mis objetivos de gestión como presidente: *la federalización de la Academia Nacional de Educación*. El mismo empeño que puse, por años, con la Academia Argentina de Letras de ir proyectando al País Interior la presencia académica, en una relación fructífera de ida y vuelta, que nos beneficia a todos. Estamos dando pasos en ese sentido. Ayer fue Salta, hoy es Mendoza, mañana será San Juan, en ámbito andino.

Aprovecho esta ocasión ideal que se me brinda para informarles de algunas novedades. Hasta ayer los académicos correspondientes elegidos iban a Buenos Aires y recibían, en soledad, los atributos. Hoy he invertido el sistema, y disculpen el uso de la primera persona, pero es como dijo Paul Valéry: “El yo es odioso; sí, completa el francés, el de los demás”.

Ahora viajamos una delegación de la Academia al interior y entregamos los atributos al elegido en su contexto: en su lugar en el mundo, en su universidad, en medio de sus amigos, familia, discípulos, maestros. Esto es humanamente más sano y cálido que lo anterior.

En este mundo reticulado, celebramos desde la Academia la constitución de esta Red Andina pentauniversitaria que deseamos siga creciendo en fructífero hermanamiento. Como decía Sarmiento: “No soy sanjuanino ni cuyano: soy andino”.

Permítame, señor Presidente, hacerle entrega de nuestras últimas publicaciones. El libro *Treinta años de educación en democracia, Reflexiones sobre la formación docente* y el *Mapa de sitios electrónicos confiables*, que acaba de ser reconocido por el Senado de la Nación, como “aporte de interés cultural y educativo nacional”. En nuestro sitio está en sus versiones *pdf* y *epub*, que se irá actualizando cada cinco meses. Con gratuidad de bajada.

Igualmente, disponen ustedes, en versión *pdf*, de los tres tomos de mi *Ideario de Sarmiento*, con que acabamos de lanzar la Colección Idearios Argentinos. En breve le seguirán San Martín, Güemes, Frondizi, Perón, Borges, Jauretche, Victoria Ocampo, etc.

Dejo también en sus manos, la última declaración de la ANE: “Políticas educativa de Estado consensuadas para la mejora de la calidad educativa argentina”.

Gracias por la hospitalidad y por la generosa distinción, larga vida a la Red y a la valiosa gente andina.

PALABRAS DEL ACADÉMICO FUNDADOR DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

AC. ANTONIO F. SALONIA

En el gobierno del Presidente Arturo Frondizi y el Ministerio de Educación del Dr. Luis Rafael Mac Kay —periodo 1958-1962— se fijaron y se desarrollaron políticas que comprometían las responsabilidades integradas del Estado y de la sociedad. No se trataba de caminos paralelos, sin puentes de ida y vuelta. Lo que debía hacerse les incumbía todos y todos debían actuar como protagonistas, marginando viejas falsas antinomias y anacrónicas desinteligencias. El desafío tenía dimensiones mayores y requería el talento, las manos y el corazón de la comunidad en su conjunto.

Entonces aprendimos que la soberbia de los individuos y la intolerancia de las sectas eran absurdas y contraproducentes. Se debía trabajar y avanzar con todos; en lo esencial, en el mismo rumbo y con amplitud democrática. Cada uno con su propio rostro y, en el fondo, el mismo rostro común: el de la Patria y el del común destino nacional.

Con esta estructura de pensamiento básica, se planteó la cuestión de la libertad de enseñanza. Como en los demás niveles de la educación, la iniciativa y las tareas concretas debían ser del Estado y de la sociedad; todos mancomunados en el ideal de servir al país y a un futuro mejor, sin esterilizarse en ideologías divisionistas y dilemas falsos. “Libre o laica” fue un dilema falso, como también “clericales y anticlericales”. Hoy son más las universidades no confesionales que las adscriptas a una religión, y todas enriquecen a la Nación. Indudablemente, somos más Nación cuando se ejercen a pleno las libertades y cuando desde el espectro abierto de la sociedad se aportan ideas, responsabilidades y realizaciones.

Así lo entendimos desde el gobierno y así se impulsó la política educativa. No éramos los únicos, ni los mejores, pero con los demás nos enriquecíamos y divisábamos nuevos horizontes. ¡Cuánto les debemos a los otros, a los que estaban insertos en la realidad multiforme y dinámica! Nosotros nos elevábamos con la inteligencia, los ideales y las ilusiones de los que protagonizaban la vida completa del país.

No hay otra forma de entender la democracia. Con nutrientes que vienen desde abajo, de las raíces, y que con el desarrollo se abren a todos los horizontes de la sociedad y de la Nación; desde la Patria, la base terrenal y cultural, y para plasmar el destino nacional.

Me complace estar aquí, en la Universidad del Aconcagua, expresión ejemplar de una política en la que pude actuar como Subsecretario de Educación de la Nación. Digo hoy, con modestia, que estoy orgulloso de haber colaborado con el Presidente Frondizi y el Ministro Mac Kay. Eran los tiempos en los que se podía soñar, y en buena medida, ver concretados los sueños. Aquí hay un testimonio que me conmueve y me señala el buen rumbo. A todos los saludo cordialmente. Gracias.

NUEVO MIEMBRO CORRESPONDIENTE EN LA PROVINCIA DE MENDOZA

La Academia Nacional de Educación, en su sesión del 4 de mayo de 2015, por unanimidad, ha designado al **Dr. Francisco Muscará** como Miembro Correspondiente en la provincia de Mendoza. El Dr. Muscará se incorporará formalmente a la Academia Nacional de Educación en fecha a establecer. Se trata de una distinguida personalidad con una notable trayectoria en el ámbito educativo.

PREMIO “DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO”

El jurado del Premio “Domingo Faustino Sarmiento”, integrado por los académicos **María Paola Scarinci de Delbosco**, **María Clara Rampazzi** y **Julio César Labaké**, decidió otorgar dos menciones: una, al trabajo presentado con el seudónimo “Innovación”, integrantes: Daniel Gustavo Tonelli, Lucía Alicia Gargaglione y Walter Fabián Bertoa; y otra, al trabajo presentado con el seudónimo “Aurelia”, integrantes: Horacio A. Ferreyra, Claudia Amelia Maine, Silvia Noemí Vidales, Marta Licia Tenutto, Olga Concepción Bonetti, Gerardo Britos, María Belén Barrionuevo, Adriana Carlota Di Francesco, Marta Judith Kowadlo, Marta Yolanda Fontana, María Sofía Caturelli Kuran, Liliana del Valle López, Andrea Paola Ibarlín, Marcela Alejandra Rosales, María Cristina Lerda, Laura Cecilia Bono, María Cecilia Stahlschmidt Agüero, María Rosa Besso, Georgina Estela Blanas y Fabio César Viale. Los miembros del jurado acordaron desierto el primer y segundo premio que tuvo como lema “Calidad en la educación. Bases para las Políticas Públicas en la Enseñanza Inicial, Primaria y Secundaria”.

DISTINCIÓN AL MAPA DE SITIOS ELECTRÓNICOS CONFIABLES

El Honorable Senado de la Nación ha distinguido la obra *Mapa de sitios electrónicos confiables* como de interés cultural y educativo (Res. 740/15). Es la segunda distinción que confiere el HSN a una obra de la ANE durante este periodo. La primera fue otorgada en ocasión del lanzamiento del “Ciclo de diálogo con Líderes de Partidos Políticos” sobre sus proyectos en el campo de la educación.

**SE PRESENTÓ EN SANTIAGO DEL ESTERO EL LIBRO
TREINTA AÑOS DE EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA,
DE LA ANE**

El jueves 14 de mayo, en el salón de actos del Hotel Carlos V, de la ciudad de Santiago del Estero, tuvo lugar un acto organizado por las Fundaciones Cultural y Hamburgo, con la conducción de D. Guillermo Dargoltz. Para abrir el acto, hizo uso de la palabra el presidente de ambas Fundaciones, Dr. Néstor Ick, patrocinador de la edición del libro institucional de la Academia Nacional de Educación, *Treinta años de educación en democracia*, obra financiada por las fundaciones Hamburgo y Cultural Santiago del Estero. A continuación, presentó dicha obra el presidente **Dr. Pedro Luis Barcia**. Luego se constituyó una mesa con los académicos doctores **Horacio Sanguinetti** y **Jorge Ratto**, quienes disertaron sobre “La educación argentina del futuro”. Finalizadas las exposiciones, se abrió una activa participación del público con preguntas a los expositores.

AUSPICIOS DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

La Academia Nacional de Educación auspicia el 45th. International Congress of the International Society for the History of Medicine, que se llevará a cabo los días 5 a 9 de setiembre de 2016 en el Aula Magna de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

La Academia Nacional de Educación brindó su adhesión y los mejores deseos para el desarrollo de las XIV Jornadas “Acercar la Ciencia al Docente” que se llevaron a cabo los días 26 y 27 de junio en el Auditorio de la Fundación OSDE.

PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIONES ACADÉMICAS

El 29 de septiembre, el académico **Horacio C. Reggini** recibe la distinción Doctor Honoris Causa del Parlamento Cívico de la Humanidad, de manos del Prof. Dr. Boleslao Sawicki Sabomir, Premier General del Board Mundial de Presidentes del Parlamento Cívico de la Humanidad, y la condecoración Estrella Universal con el Rango de Eminencia de la Humanidad, en el acto 191 de Honra de Valores del Género Humano, acreditando su nombre y rango en el Registro Mundial de Valores del Género Humano con la rúbrica en folios N.^{os} 412/413.

El lunes 28 de septiembre, el **Ac. Pedro Luis Barcia** da una conferencia sobre “La formación del investigador” en la apertura de las Decimoterceras Jornadas Anuales de Investigación, organizadas por la Universidad del Aconcagua. En el mismo acto, el Sr. Rector de la Universidad del Aconcagua, Dr. Osvaldo Caballero, hace entrega del título Profesor Honorario al académico Presidente. La actividad se desarrolla en el salón Auditorio de la Universidad del Aconcagua, sito en Catamarca 147, ciudad de Mendoza.

El 17 y 18 de septiembre los **Acs. Pedro Barcia y Guillermo Jaim Etcheverry** disertaron en el primer congreso sobre “La urgencia del cambio en educación. La importancia de la educación básica”, organizado por Cambia Mendoza. El Ac. Pedro Barcia expuso sobre “Experiencias para la Formación de Directores y Docentes”; mientras que el Ac. Jaim Etcheverry lo hizo sobre “Que la Educación nos importe de verdad”. El encuentro se realizó en la Biblioteca-Mediateca Municipal *Manuel Belgrano* de la ciudad de Godoy Cruz, provincia de Mendoza.

El viernes 28 de agosto la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) distinguió con un Doctorado Honoris Causa al **Ac. Abel**

Albino. La ceremonia, presidida por la Vicerrectora Lic. Silvia Barei, se llevó a cabo en el Salón de Grados de la sede de la UNC.

El lunes 24 de agosto, en la provincia de Mendoza, el **Ac. Abel Albino** disertó sobre “La Argentina que deseamos”, en el inicio del Ciclo de Reflexión sobre Management en Valores organizado por la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa (ACDE).

El martes 4 de agosto la **Ac. Ana Lucía Frega** dio una conferencia sobre “La educación musical en tiempos de crisis”, en el marco de la Décima Conferencia Regional Latinoamericana de la International Society for Music Education (ISME) realizada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Homenaje a la Ac. Prof. Soledad Ardiles Grey de Stein

El Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán decidió bautizar a la Escuela Maternal y Jardín de Infantes del Barrio San Miguel, ubicado dentro de la ciudad de San Miguel de Tucumán, con el nombre de Soledad Ardiles Grey de Stein, en homenaje a la distinguida trayectoria de la profesora que, además, es miembro correspondiente por esta provincia de la Academia Nacional de Educación. El acto de imposición del nombre se realizó el jueves 18 de junio, a las 9, en este establecimiento educativo.

El 18 de junio el **Ac. Abel Albino** recibió el Premio Divino Niño 2015 en el marco de la VII Jornada Hernardiana, organizada por el Colegio *Niño Jesús de Praga*, de Olivos, provincia de Buenos Aires. Esta edición tuvo como lema “Llevando la Patria en el alma”.

El martes 12 de junio en Bogotá, ante autoridades ministeriales de ese país y un auditorio compuesto por agregados culturales y embajadores de la región, el **Ac. Roberto Igarza** presentó la obra *Metodología para la exploración y medición del comportamiento lector en la era digital*, editada por UNESCO/CERLALC.

El viernes 22 de mayo en la ciudad de Córdoba, en el marco del programa “Acuerdos para una educación inclusiva y de calidad”, organizado por la Fundación Córdoba Mejora, expusieron los académicos **Margarita Schweizer**, **Miguel Petty**, **Alberto Taquini** y **Roberto Igarza**, bajo la coordinación del **Ac. Hugo Juri**. Del acto participaron los candidatos a gobernador y vicegobernador de esa provincia, y asistieron numerosas personalidades del ámbito educativo y del ámbito empresarial, así como diputados nacionales y legisladores provinciales.

Distinguen al Ac. Abel Albino

El viernes 15 de mayo, la Universidad de Concepción del Uruguay otorgó el Doctorado Honoris Causa al **Ac. Abel Albino**. El acto se realizó en el Salón de Actos *Héctor Buenaventura Sauret* de esta Universidad. El académico, luego de la distinción, disertó sobre “Desnutrición, ese mal oculto”.

El 23 de abril, el **Ac. Roberto Igarza** dictó la conferencia “El futuro de la lectura: formatos, contextos y lectores” en el acto inaugural de la Semana de la Lectura en la ciudad de Rosario, en el salón de la Biblioteca Argentina *Dr. Juan Álvarez*. La entrevista, publicada el domingo 26 por el diario *La Capital* de esa ciudad, puede leerse en: [http://www.lacapital.com.ar/ed_mas/2015/4/edicion_5/contenidos/noticia_5040.html].

El martes 7 de abril, el **Ac. Pedro Luis Barcia** dictó la clase inaugural de la Diplomatura en Cultura Argentina, que dirige, sobre el tema: “Lengua y cultura”, como parte del acto de apertura del año académico del Centro Universitario de Estudios (CUDES) [<http://web.cudes.org.ar/>] de Buenos Aires.

El **Ac. Patricio Colombo Murúa** fue designado miembro correspondiente de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. El acto público de incorporación se realizó el jueves 19 de marzo, a las 18, en la sede de esa academia, sita en Av. Alvear 1711, 3.º piso. El recipiendario disertó sobre “El rol de la ciencia en el proyecto nacional de Sarmiento”, y fue presentado por el Dr. Hugo Bauzá.

El 11 de febrero, el **Ac. Pedro Luis Barcia** dictó una conferencia sobre “Educar es valorar”, en el XI Congreso de Educación, en el Auditorio de la Universidad del Salvador, en su Campus de Pilar, para un público de más de quinientos asistentes. En la oportunidad, entregó a las autoridades del Polo Educativo Pilar —organizador del encuentro— la versión digital del libro editado por la ANE: *Mapas de sitios electrónicos confiables*.

*NORMAS EDITORIALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS
DESTINADOS AL *BANE*

Los artículos propuestos (originales e inéditos) se enviarán al director del *Boletín* (Pedro Luis Barcia – Pacheco de Melo 2084 – C1126A-AF – Buenos Aires – CABA) en una copia en papel (tamaño A4) a dos espacios y en soporte informático (cedé). Se incluirá, además, el nombre del autor (o autores), dirección postal y correo electrónico, situación académica y nombre de la institución científica a la cual pertenece(n).

1. No se aceptarán colaboraciones espontáneas, si no han sido solicitadas por el director del *Boletín*. Los artículos serán sometidos a una evaluación (interna y/o externa) por el Consejo Asesor de Referato.
2. El Consejo Asesor de Referato se reservará los siguientes derechos:
 - pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno;
 - rechazar colaboraciones por razones de índole académica;
 - establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados;
 - rechazar (o enviar para su corrección) los trabajos que no se atengan a las normas editoriales del Boletín.
3. Los artículos enviados deben ser presentados en procesador de textos para PC, preferentemente, en programa Word para Windows.
4. Los autores de los trabajos deberán reconocer su responsabilidad intelectual sobre los contenidos de las colaboraciones y la precisión de las fuentes bibliográficas consultadas. También serán responsables del correcto estilo de sus trabajos.
5. Cláusula de garantía: Las opiniones de los autores no expresarán necesariamente el pensamiento de la Academia Nacional de Educación.
6. El (los) nombre (s) del (los) autor (es) se señalarán en versalita, y se opta por el orden de entrada siguiente: apellido, nombre (GÜIRALDES, RICARDO).
7. La lengua de publicación es el español; eventualmente, se aceptarán artículos en portugués.

8. El artículo propuesto no sobrepasará las veinte (20) páginas de extensión. En casos particulares, se podrán admitir contribuciones de extensión superior.
9. En caso de ilustraciones, gráficos e imágenes, tanto en papel como en soporte informático, es necesario comunicarse previamente con el Consejo Asesor del BANE.
10. La letra *bastardilla* (cursiva o itálica) se empleará en los casos siguientes:
 - a) para los títulos de libros, revistas y periódicos;
 - b) para citar formas lingüísticas (p. ej.: la palabra mesa; de la expresión de vez en cuando; del alemán Aktionsart; el sufijo -ón);
11. Las comillas dobles (inglesas o altas) se emplearán para citar capítulos de libros, artículos de revistas, contribuciones presentadas en congresos y colaboraciones editadas en periódicos.
12. Los títulos de libros se escribirán entre comillas dobles españolas o latinas (angulares) en los casos siguientes:
 - a) cuando estén incluidos en un texto compuesto en cursiva (p. ej.: en las citas bibliográficas de libros);
 - b) cuando se encuentren citados en artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias de congresos y colaboraciones en periódicos. (p. ej.: BORELLO, RODOLFO A. «Situación, prehistoria y fuentes medievales: “El Aleph” de Borges». En Boletín de la Academia Argentina de Letras. Tomo 57, n.^{os} 223-224 (1992), pp. 31-48.
 - o Las comillas dobles (altas o inglesas) también se utilizarán para las citas de textos que se incluyen en el renglón (p. ej.: el autor señala constantemente el papel de “la mirada creadora” en ámbitos diversos).
 - o Las citas de mayor extensión (cuando pasen los tres renglones) deberán colocarse fuera del renglón, con sangría y sin comillas. Para comentar el texto citado, se emplearán, en todos los casos, corchetes ([]). La eliminación de una parte de un texto se indicará mediante puntos suspensivos encerrados entre corchetes ([. . .]).
 - o Las notas bibliográficas al pie de página se escribirán con número arábigo volado.
 - o Para expresar agradecimientos u otras notas aclaratorias acerca del trabajo, se utilizará una nota encabezada por asterisco,

la que precederá a las otras notas. Dicho asterisco figurará al final del título.

- o En el texto de las notas bibliográficas, se evitará el empleo de locuciones latinas para abreviar las referencias (tales como op. cit., ibíd., etc.). Se recomienda, por su claridad, repetir la(s) primera(s) palabra(s) del título seguida(s) de puntos suspensivos (p. ej.: ARCE, JOAQUÍN. Tasso..., p. 23).
- o La bibliografía consultada se redactará al final del trabajo, según los criterios expresados a continuación.

Ejemplos de las notas bibliográficas y la bibliografía consultada

Libros (un autor):

QUEVEDO, FRANCISCO DE. *Poemas escogidos*. Edición, introducción y notas de José Manuel Blecua. Madrid: Castalia, 1974. 382 p. (Clásicos Castalia; 60).

Con subtítulo:

ARCE, JOAQUÍN. *Tasso y la poesía española: repercusión literaria y confrontación lingüística*. Barcelona: Planeta, 1973. 347 p. (Ensayos/Planeta).

Nueva edición, colaboradores y volúmenes:

CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Edición y notas por Celina Sabor de Cortazar e Isaías Lerner; prólogo de Marcos A. Morínigo. 2.^a ed. correg. y actual. Buenos Aires: Huemul, 1983. 2 v. (Clásicos Huemul; 71).

Dos autores:

PICHOIS, CLAUDE y ANDRÉ M. ROUSSEAU. *La literatura comparada*. Versión española de Germán Colón Doménech. Madrid: Gredos, 1969. 241 p. (Biblioteca Románica Hispánica. III. Manuales; 23).

MORLEY, S. GRISWOLD y COURTENEY BRUERTON. *Cronología de las comedias de Lope de Vega: con un examen de las atribuciones dudosas, basado todo ello en un estudio de su versificación estrófica*. Versión española de María Rosa Cartes. Madrid: Gredos, 1968. 693 p. (Biblioteca Románica Hispánica. I. Tratados y Monografías; 11).

Tres autores:

DELACROIX, SAMUEL; ALAIN FOUQUIER y CARLOS A. JENDA

Más de tres autores:

OBIETA, ADOLFO y otros. *Hablan de Macedonio Fernández*, por Adolfo de Obieta, Gabriel del Mazo, Federico Guillermo Pedrido, Enrique Villegas, Arturo Jauretche, Lily Laferrère, Miguel Shapire, Leopoldo Marechal, Manuel Peyrou, Francisco Luis Bernárdez, Jorge Luis Borges y Germán Leopoldo García. Buenos Aires: Carlos Pérez, 1968, 127 p.

Editor o compilador:

AIZENBURG, EDNA (ed.)

DISKIN, MARTÍN y FERNANDO LEGÁS (eds.)

RODRÍGUEZ SERRANO, MARÍN (comp.)

Autor institucional:

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Pensar y repensar la educación*, Buenos Aires: Academia, 2001, 213 p.

Sin autor identificado, anónimos y antologías:

Enciclopedia lingüística hispánica. I. Madrid: CSIC, 1959.

Capítulo de libro:

FILLMORE, CHARLES. "Scenes and Frames Semantics". En: ZAMPOLLI, A. (ed.), *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North-Holland, 1982, pp. 55-81.

COSERIU, EUGENIO. "Para una semántica diacrónica estructural". En su *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1977, pp. 11-86.

Artículo de revista:

MOURE, JOSÉ LUIS. "Unidad y variedad en el español de América (Morfosintaxis)". En: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo 64, n.ºs 261-262 (2001), pp. 339-356.

LAPESA, RAFAEL. "La originalidad artística de 'La Celestina'". En: *Romance Philology*, vol. 17, n.º 1 (1963), pp. 55-74.

CARILLA, EMILIO. "Dos ediciones del *Facundo*". En: *Boletín de Literaturas Hispánicas*, N.º 1 (1959), pp. 45-56.

GHIANO, JUAN CARLOS. "Fray Mocho en Buenos Aires". En: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Año 3, n.º 4 (1958), pp. 569-578.

Manuscrito:

PERLOTTI, ANA M. *Una aproximación a la metafísica de Jorge Luis Borges*. MS. 103 p.

Tesis:

MOSTAFA, SOLANGE. *Epistemologia da Biblioteconomia*. Sao Paulo: PUC-SP, 1985, 300 p. Tesis de doctorado.

Congreso:

Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, 626 p.

Artículo de congreso:

BATTISTESSA, ÁNGEL J. "La lengua y las letras en la República Argentina". En: Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, pp. 540-546.

Artículo de periódico:

LOUBET, JORGELINA. "La estrella fugaz". *La Gaceta. Suplemento Literario*. Tucumán, 21 de febrero de 1993, p. 4.

Reseña:

HWANGPO, CECILIA P. Reseña de *Análisis lingüístico del género chico andaluz y rioplatense (1870-1920)* / Miguel Calderón Campos. Granada: Universidad de Granada, 1998. 545 p. En *Hispanic Review*. Vol. 69, n.º 3 (2001), pp. 381-382.

Documentos en Internet:

Artículo de revista:

HAMMERSLEY, MARTYN y ROGER GOMM. "Bias in Social Research" [en línea]. En *Sociological Research Online*, vol. 2, n.º 1 (1997).

<http://www.socresonline.org.uk/socreonline/2/1/2.html> [Consulta: 29 abril 2002].

Periódico:

CUERDA, JOSÉ LUIS. “Para abrir los ojos” [en línea]. *El País Digital*. 9 mayo 1997, n.º 371. <http://www.elpais.es/p/19970509/cultura> [Consulta: 18 junio 1998].

Otros:

WALKER, JANICE R. *MLA-style Citations of Electronic Sources* [en línea]. Endorsed by the Alliance for Computer and Writing. Ver. 1.1. Tampa, Florida: University of South Florida, 1996. <http://www.cas.usf.edu/english/walker/mla.html> [Consulta: 12 marzo 1999].

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE:

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.30.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Horarios de atención: miércoles y jueves de 9 a 14.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”.

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirlo, inscribase en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Septiembre de 2015



BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

